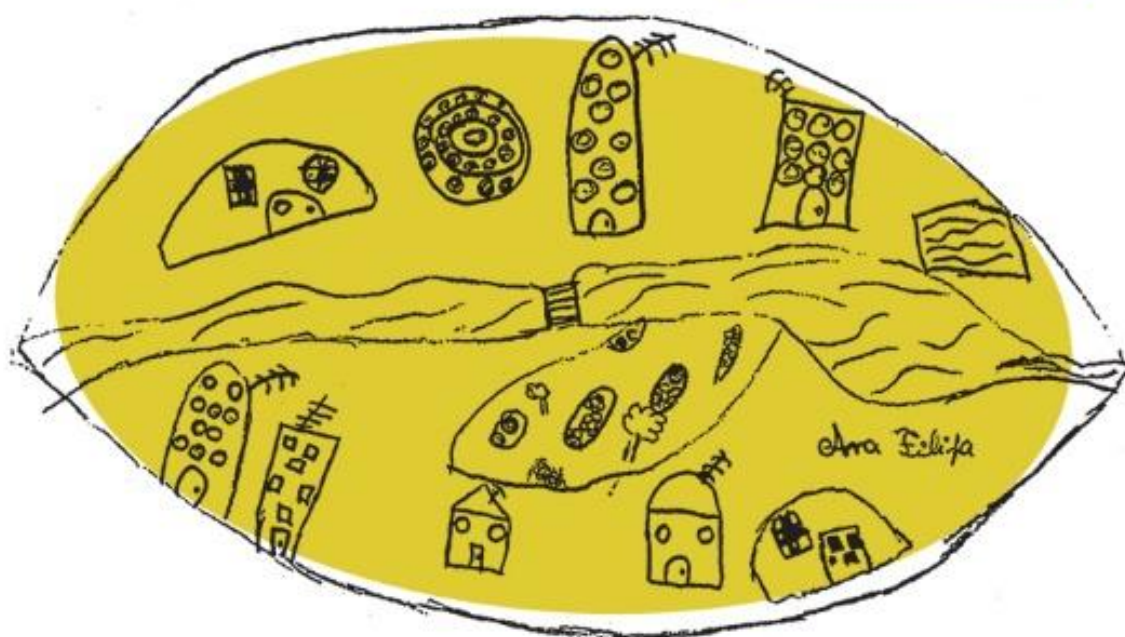




CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



# crianças, cidade e cidadania

colóquio internacional

Criança, Cidade, Cidadania  
Atas do colóquio internacional

Guimarães | 2016

Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Criança, Cidade, Cidadania- Atas do colóquio internacional

### **Edição**

Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

### **Coordenação**

Manuel Jacinto Sarmento

### **Revisão e edição de texto**

Susana Cunha

Vítor Araújo

### **Design e capa**

João Catalão

### **Formato**

Livro eletrónico

### **ISBN**

978-989-99778-0-8

Guimarães,  
dezembro de 2016

## Índice

Introdução.....	4
Eixo 1 – Políticas urbanas, infância e juventude.....	6
Casas da Juventude: Espaços municipais de intervenção para a juventude no concelho de Matosinhos ...	7
Câmara Municipal de Matosinhos	
Projeto “Eu Participo”: um projeto de educação em direitos e pela participação infantil no Município de Palmela .....	16
Município de Palmela	
A Participação das Crianças na Construção da Cidadania no Concelho de Gouveia: Percursos e Aprendizagens .....	33
Isabel Silva; Sandra Silvestre	
Eixo 2 – Modelos de intervenção com crianças e jovens no espaço urbano .....	41
Brincadeiras com Crianças Hemofílicas: Ações de Cidadania em Espaço Urbano .....	42
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Verônica Regina Muller; Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame; Lucas Tagliari da Silva; João Marchi; Gislaine Gonçalves	
Crianças Promotoras De Mudança Num Bairro Social Do Porto .....	50
Adaliza Meloni; Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	
Quando as crianças ocupam a liberdade na sua cidade.....	64
Ana Lúcia Dias Garcia	
MaisCidadania: Recursos Educativos Digitais e Cidadania Participativa das Crianças .....	75
Teresa Sofia Castro; Carlos Moreira; Lara Gonçalves; Elisabete Barros; Altina Ramos ; António J. Osório	
Projeto Escolas Sustentáveis – Gerações Com Futuro .....	80
Gil Nadais; Célia Laranjeira; Isabel Belchior; Carla Couceiro	
Eixo 3 – Espaço, território, mobilidade e infância .....	89
A paisagem na vida das crianças e o modo de expressar cidadania.....	90
Grécia Rodríguez; Leonardo Albuquerque	
A cidade do meu tamanho .....	101
Leonardo de Albuquerque Batista	
Programa “Percursos D’Ouro”.....	108
Aurora Vieira	
Arquitectura para niños: Proyecto colaborativo taller abierto / CEIP Praz de Barcelos. Proyecto seleccionado en la Convocatoria de Proyectos Escolares 2014-2015 Educabarrié.....	111
Marta Guirado Aramburu; Ana Barreiro Blanco; África Martínez Barreiro	
Autonomia, mobilidade e perceção espacial das crianças e jovens.....	116
Cláudia Sofia Pereira Eiras	
Especialistas emocionais: a Criança na Cidade.....	125
Frederico Lopes; Carlos Neto; Rosa Madeira	
Políticos por um dia.....	138
Berta Lima; Ana Isabel e Lurdes Ribas; Guilhermina Rego	
Eixo 4 – Culturas da infância e ação cultural na cidade .....	146
Culturas Infantis: Quando o Brincar Urbano Ultrapassa as Fronteiras da Cidade .....	147
Evandro Salvador Alves de Oliveira;Laudinéa de Souza Rodrigues;Raquel Gonçalves Salgado	
Entre estados e espaços de liberdade: uma leitura da prática espacial de crianças moradoras do Centro da Cidade de Salvador.....	155
Mel Travassos de Britto	
Narrativas Gráficas em Contextos Pediátricos.....	166
Ricardo Garcia	

Crianças e os Territórioslugares nas Cidades.....	170
Marcio da Costa Berbat	
A Infância Sem Lugar: mecanismos de exclusão e resistência .....	178
Luiza Pereira Monteiro	
Os “olhares” de um grupo de crianças sobre o seu bairro através da prática de <i>Photovoice</i> .....	186
Inês Santos Moura; Vania Baldi	
Eixo 5 – Direitos da criança e a vida na cidade .....	195
“Espaço a Brincar – “Uma viagem pelos direitos da criança” .....	196
Câmara Municipal de Lisboa	
As crianças, a tragédia e a mídia .....	198
Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira; Fernanda Carvalho de Faria Vila Real; Mônica Maria Farid Rahme	
As práticas e as representações das crianças sobre a cidade.....	205
Vania Carvalho de Araújo; Alexandro Braga Vieira; Ines de Oliveira Ramos; Jordano Franceso; Luciana P. R. Soares; Rosali Rauta Siller	
Juventude, cidadania e pensamento crítico: que relação e formas de promoção .....	211
Sónia Pereira; Viorica Alich	
Oficinas lúdicas: espaços de encontro, do brincar e de criação para crianças em situação de acolhimento institucional .....	217
Andrea Perosa Saigh Jurdi; Cristina dos Santos Cardoso de Sá; Sara Del Prete Panciera	
O Tempo como contexto e pretexto da conquista de direitos pelas Crianças .....	224
Sara Moreira; Rosa Madeira	
Satisfação com âmbitos da vida: a (in) satisfação das crianças com o seu bairro e comunidade no estado do Ceará-Brasil. ....	234
Desirée P. Abreu; Stefania C. Alcantara; Mônica González; Ferran Casas; Carme Montserrat; Ferran Viñas	
Eixo 6 – Educação e cidade .....	246
Pensar geograficamente os espaços urbanos e rurais em mudança.....	247
Carla Sofia Oliveira	
O lugar do brincar na pré-escola: um estudo exploratório .....	257
Carla Cilene Baptista da Silva; Mariana Pereira Simonato; Andrea Perosa Saigh Jurdi	
Os desejos das crianças em relação ao espaço educacional .....	266
Ariadne de Sousa Evangelista; Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	
Programa “AMAG – Assembleia Municipal de Alunos de Gondomar/ EMAG – Executivo Municipal de Alunos de Gondomar / AAG – Aluno Autarca por um dia em Gondomar ” .....	278
Aurora Vieira	
Relacionamentos entre crianças e adultos e entre as crianças nos espaços escolares de educação infantil .....	281
Priscila Sales Rodrigues Pessoa; Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	
Interações e brincadeira na educação infantil em período integral: estudo exploratório.....	290
Carla Cilene Baptista da Silva; Gabriela Portugal	
Um convite ao brincar: as ações de inserção da comunidade na instituição de educação infantil .....	299
Thaís Oliveira de Souza; Elizabeth Piemonte Constantino; Gabriela Portugal	
Programa “Educação para os Valores” .....	306
Branca Soares da Costa; Daniela Alves e Sandra Ribeiro; Guilhermina Rego	
Projeto SEI – Sociedade, Escola e Investigação .....	316
Ana Moura; Manuela Salgado Rodrigues; Guilhermina Rego	
Nos Bastidores da Cidade: O que faz uma cidade funcionar? .....	327
Inês Ferreira; Ana Moura; Branca Teixeira; Guilhermina Rego	
Programa do Colóquio Internacional Crianças, Cidade e Cidadania.....	335



## Introdução

A imensa maioria das crianças e jovens vive, na atualidade, em cidades. Isso decorre da concentração da população em núcleos urbanos, onde se encontram os serviços e os locais de emprego e, concomitantemente, do despovoamento dos campos, por efeito das migrações, da industrialização do trabalho agrícola e da redução da população rural.

A vida das crianças nas cidades é afetada pela organização dos espaços urbanos, pelas condições de mobilidade, pelas oportunidades constituídas no âmbito da satisfação de necessidades e de direitos, nomeadamente nos âmbitos da educação, da proteção contra o perigo, do lazer, da saúde, etc., da cultura.

Desde logo, as pessoas que se situam no intervalo entre os 0 e os 18 anos de idade constituem o único segmento populacional que não tem o direito formal de se pronunciar sobre as opções que se oferecem à vida em comum no espaço urbano, nomeadamente pelo facto de não terem competências eleitorais ativas e passivas, por não serem reconhecidas como interlocutores legítimos nos fóruns de participação coletiva (Assembleias Municipais e Assembleias de Freguesia, por exemplo) e, com raras exceções, por não serem mobilizadas no âmbito do exercício da democracia participativa em espaço local (nomeadamente, no Orçamento Participativo ou nos referendos locais).

Não obstante, as crianças e os jovens são cidadãos de pleno direito e vivem intensamente as diferentes possibilidades que a vida urbana oferece – na ocupação do espaço público, no usufruto dos serviços educativos ou de saúde, na utilização dos museus, casas de espetáculo e galerias, no acesso ao património edificado, na frequência das praças, parques e jardins, na circulação pelos espaços comerciais, na mobilidade pelas ruas e avenidas. Mas as crianças vivem a cidade à sua maneira e debaixo das condições que lhe são proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidos pela organização da cidade e dos seus equipamentos e serviços.

Tendo em vista a especificidade das representações e formas de vida das crianças na cidade, vários programas e projetos têm-se proposto desenvolver modos de condução de políticas municipais orientadas para as gerações mais novas, ao mesmo tempo que procuram fazer das formas de participação das crianças na cidade modos de edificação de um espaço urbano mais humanizado, coeso e inclusivo. É o caso de programas como o das Cidades Amigas das Crianças, o das Cidades Educadoras ou o da Cidade das Crianças. Do mesmo modo, a investigação científica – em áreas como a Sociologia da Infância, a Geografia, a Arquitetura e o Urbanismo, as Ciências da Educação, as ciências da Motricidade Humana, etc. – têm promovido o conhecimento e a reflexão sobre temas como as práticas, percepções e representações das crianças sobre a cidade, as políticas públicas urbanas numa perspetiva geracional, a organização dos espaços, serviços e equipamentos urbanos para as crianças, os direitos da criança no espaço urbano.

O colóquio internacional *Crianças, Cidades, Cidadania*, realizado em Guimarães em 17 e 18 de março de 2016, através da presença de cerca de 300 participantes, pôs em articulação a reflexão teórica e a experiência prática sobre as condições de vida e as formas de participação das crianças na cidade. O colóquio nasceu do Projeto Carta da Cidadania Infantojuvenil, promovido pela Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Educativas (ADCL) em parceria com a Câmara Municipal de Guimarães e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, e foi organizado e dirigido ainda pela Universidade do Minho, através do Centro de Investigação em Estudos da Criança e do Departamento de Ciências Sociais da Educação.

Durante dois dias, o Colóquio internacional contou com conferências plenárias de investigadores internacionais que estudam as relações entre a criança e a cidade – de que se deve destacar a conferência inaugural de Francesco Tonucci – com mesas redondas em sessões plenárias sobre aspetos de investigação e de intervenção urbana e com sessões paralelas de comunicações, submetidas a arbitragem científica, e apresentação de posters.

Este *e-book* apresenta o conjunto das comunicações apresentadas em torno dos seguintes eixos:

1. Políticas urbanas, infância e juventude
2. Modelos de intervenção com crianças e jovens no espaço urbano
3. Espaço, território, mobilidade e infância
4. Culturas da infância e ação cultural na cidade
5. Direitos da criança e a vida na cidade
6. Educação e cidade

Guimarães, cidade património mundial da humanidade e espaço municipal que se reivindica da ação em torno da coesão entre gerações e da participação ativa de todos os seus cidadãos, abriu-se a investigadores, autarcas, urbanistas, técnicos municipais, professores e educadores, interventores sociais e tantos quantos quiseram participar nesta jornada de construção do conhecimento comum sobre a infância na cidade, na perspetiva do desenvolvimento das crianças e da promoção da cidadania ativa.

É o conjunto do seu contributo que se disponibiliza de seguida.

Guimarães, dezembro de 2016

Manuel Jacinto Sarmiento

# crianças, cidade e cidadania

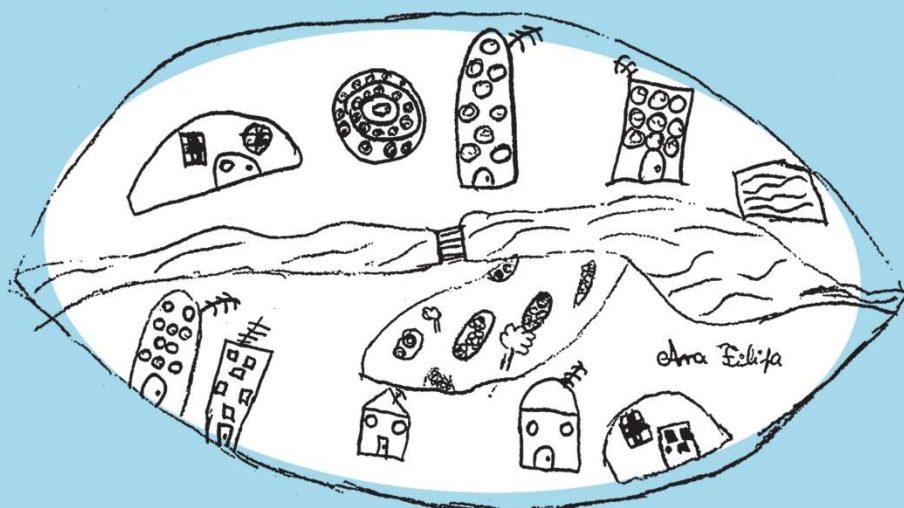
colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



# **Casas da Juventude: Espaços municipais de intervenção para a juventude no concelho de Matosinhos**

## **Divisão Desporto, Juventude e Voluntariado**

Câmara Municipal de Matosinhos

[alexandra.pinheiro@cm-matosinhos.pt](mailto:alexandra.pinheiro@cm-matosinhos.pt)

[helena.sousa@cm-matosinhos.pt](mailto:helena.sousa@cm-matosinhos.pt)

**Resumo** - Inserido num modelo de intervenção com jovens no espaço urbano, o município de Matosinhos propôs-se ao longo dos últimos anos estabelecer como eixo prioritário uma maior proximidade e adequação das suas linhas de atuação e intervenção às reais necessidades e expectativas das camadas mais jovens da população.

Dando cumprimento a esta premissa, disponibiliza desde 1997 três Casas da Juventude sediadas nas freguesias de Matosinhos, Santa Cruz do Bispo e S. Mamede de Infesta, que se assumem como infraestruturas de suporte ao nível da informação, orientação e encaminhamento da população juvenil, educadores e comunidade envolvente. Consubstanciados através de programas e serviços setoriais que seguem uma metodologia promotora de uma política integrada e integradora, estes espaços são hoje considerados como um recurso de intervenção social permanente, complementar à ação dos demais agentes educativos.

Estes equipamentos apresentam uma resposta diversificada e multidimensional, promovendo um contacto aberto e descomplexado com os seus públicos, através dos vários serviços disponíveis: Orientação Escolar e Profissional; Apoio ao Estudo; Consultas de Saúde e Sexualidade; Consulta de Prevenção e Comportamentos Aditivos; Consultas Psicológicas; Mediação Familiar; Grupos de desenvolvimento pessoal; Workshops de Intervenção Juvenil (Métodos e Técnicas de Estudo, Falar em Público, Técnicas de Procura de Emprego, Ansiedade de avaliação, Preparação para o estágio, Assertividade e Gestão de Conflitos, entre outros); Banco Local de Voluntariado; Cartão jovem municipal; Loja Ponto Já; Banco de Livros Escolares; Ocupação de tempos livres; Promoção de ações lúdicas e de animação; Cartão Jovem Nacional; Apoio ao Arrendamento Jovem; Espaço Internet; Cedência de Espaços; Apoio ao Associativismo juvenil e cidadania; Apoio aos jovens na concretização e apresentação dos seus trabalhos e projetos escolares ou artísticos.

Os serviços e projetos desenvolvidos são monitorizados através da apresentação e análise de indicadores em termos numéricos e qualitativos, tais como número de participantes/utentes dos serviços e equipamentos, reclamações e índices de satisfação que constituem um observatório da eficácia e eficiência das respostas disponibilizadas.

Os 57439 municípios trabalhados ao longo do ano de 2015 expressam o trabalho, as ações e os serviços concretizados por uma equipa especializada “para”, “com”, “da” e “na” comunidade.

**Palavras-chave:** Jovens, Comunidade, Educação e Formação.

## **Introdução**

O trabalho desenvolvido pela Câmara Municipal de Matosinhos em matéria de política de juventude foi concebido e tem vindo a ser concretizado a partir de três eixos basilares. Aproveitando a experiência acumulada, privilegiámos os vetores da diversidade, da descentralização e da dinamização enquanto pontos nodais das estratégias de envolvimento da população juvenil.

Uma das orientações primordiais consiste na idealização de ações por forma a ir ao encontro da multiplicidade e heterogeneidade de gostos e apetências que caracterizam as distintas vivências juvenis.

Uma vez que a diversidade sociográfica dos públicos juvenis de Matosinhos reside, entre outros fatores, na sua distribuição residencial, a coordenada espacial prefigura-se como uma das referências inalienáveis no processo de conceção e planificação da política de juventude. A heterogeneidade do espaço social permite a valorização das especificidades e singularidades das diferentes freguesias e lugares de Matosinhos.

Deste modo, a política camarária assume-se como uma “estrutura de chapéu”, ou seja, como uma entidade destinada a dinamizar ações e a potenciar “daquilo que já existe” e a fornecer as melhores condições de atuação possíveis às entidades locais emergentes.

A concretização dos desígnios desta política de juventude implica, contudo, um esforço de interpenetração entre os três referidos eixos basilares - diversidade, descentralização e dinamização. A transversalidade permite, ainda, contrariar a ideia pré-concebida de que as dimensões da formação, da informação e da animação se movem por lógicas totalmente autónomas e se jogam em “tabuleiros” separados. Com efeito, a conceção de políticas diversificadas, descentralizadas e dinamizadoras viu-se consubstanciada numa lógica inter-atuante entre os domínios formativo, informativo e de animação.

No que concerne à programação efetiva, tem-se procurado agregar as virtualidades dos eventos passados, inovando-os e dotando-os de maior abrangência. Se, por um lado, é muito importante delinear estratégias de alargamento dos públicos “consumidores”, por outro, é fundamental manter a aposta no sentido do alargamento do próprio universo dos jovens.

Com o propósito de preparar o desenvolvimento integrado e sustentado dos jovens, com condições socioculturais diferenciadas, colocou-se ao seu dispor os meios que garantam igualdade de oportunidades no acesso à informação, à formação, à animação, à cultura, ao conhecimento, ao entretenimento e ao lazer.

É grande a esperança que as propostas continuem a ir ao encontro dos anseios e aspirações da população juvenil do nosso concelho. Todavia, apenas com o seu envolvimento real é que podemos e poderemos continuar a colocar cada vez mais alta a “fasquia” da nossa política juvenil.

Num segundo momento evoluiu-se para a criação de espaços especialmente destinados ao público juvenil, abrindo a primeira Casa da Juventude em finais de 1997, numa zona bem central do Concelho: a Casa da Juventude de Matosinhos. Avaliado o sucesso deste equipamento abriram outros que, em locais distintos do Concelho, permitem servir melhor os jovens e materializam o princípio de descentralização que sempre norteou a política da Divisão da Juventude, a Casa da Juventude do Chouso, em Santa Cruz do Bispo, e a Casa da Juventude de S. Mamede de Infesta no Edifício da Nova Centralidade.

Estes equipamentos pretendem constituir-se como espaços dinâmicos, aptos a mobilizar e envolver as populações juvenis, os seus educadores e a comunidade envolvente. O esforço de descentralização permite melhorar o quotidiano de muitos jovens, até aos 35 anos, que residem afastados do centro de Matosinhos, criando-se, nas Casas, um ambiente de troca de experiências vivenciais claramente positivo.

### **Equipamentos municipais: Casas da Juventude de Matosinhos, Santa Cruz do Bispo e São Mamede de Infesta**

Com uma localização central, as Casas da Juventude assumem-se como equipamentos de projeção pluridimensional consubstanciados num plano de atividades e na disponibilização de serviços e projetos nos domínios da informação, da formação, da aprendizagem, do lazer lúdico, do entretenimento, do conhecimento, do empreendedorismo e da cidadania, almejando a consolidação de uma plataforma com condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e da realização individual e grupal dos jovens.

Compostos por equipas especializadas, estes equipamentos pretendem alargar os canais de comunicação e simultaneamente estabelecer um elo de ligação com a sociedade civil, dando oportunidade aos jovens de assumir um papel ativo na definição das políticas juvenis.

Para a concretização destas premissas as casas da juventude dispõem dos seguintes espaços: sala multiusos, sala de formação, espaço internet, auditório, cafetaria e zonas exteriores.

## Áreas de Intervenção das Casas da Juventude do Concelho de Matosinhos

Se inicialmente os objetivos subjacentes passavam por uma aposta nas novas tecnologias da informação e na ocupação dos tempos livres dos jovens, esses objetivos evoluíram para uma intervenção mais concertada em torno da formação e do apoio psicossocial dos jovens locais e das suas famílias. Continuamos a insistir numa intervenção ampla e consistente que, mais do que trabalho estereotipado, se centra na especificidade dos indivíduos, num maior envolvimento juvenil, das associações e das entidades do concelho, inculcando-se assim um maior espírito de cidadania e de cooperação, fomentando o diálogo e as mais diversas atividades.

Tendo por base estes princípios, as Casas da Juventude incidem a sua intervenção substancialmente em quatro eixos fundamentais: **a) educação e formação dos jovens**, através da dinamização de ações estruturadas que possibilitam aos jovens desenvolver competências pessoais, sociais e relacionais facilitadoras dos seus percursos escolares, formativos e/ou profissionais; **b) ocupação dos tempos livres dos jovens** de forma saudável, fomentando a aquisição de competências pessoais e sociais de uma forma lúdico - pedagógica (ateliers, acolhimento de Programas de Ocupação de Tempos Livres); **c) mediação familiar**, mediante um contacto regular com as famílias dos jovens, mediando as relações destas com os jovens e incentivando a sua participação ativa no seu crescimento, coresponsabilizando-as neste processo; **d) apoio aos jovens na concretização e apresentação dos seus trabalhos e projetos** escolares ou artísticos, promovendo a sua criatividade e capacidade de realização e incentivando-os a desenvolverem projetos de qualidade; **e) apoio ao associativismo e cidadania** (apoio técnico, logístico e material às iniciativas associativas e incentivo à cidadania e participação ativa dos jovens).

As áreas de intervenção acima designadas, na prática, são consolidadas através de um conjunto de serviços e projetos desenvolvidos não só nos espaços das casas da juventude, mas também nos espaços comunitários (estabelecimentos de ensino, IPSS, associações, entre outros).

## Projetos e Serviços nas Casas da Juventude

### Projetos de Intervenção Juvenil:

**Salto para o Futuro:** projeto desenvolvido na modalidade individual e/ou grupal, vocacionado para a construção de percursos de vida, através do apoio em áreas como orientação escolar e profissional, técnicas de aproximação ao mercado de trabalho e desenvolvimento de uma visão crítica e empoderamento.

**Centro de Acompanhamento e Orientação Juvenil (CAOJ):** gabinete de apoio psicológico que se constituiu como um espaço de suporte, resolução de problemas e desenvolvimento de competências em áreas tão variadas como as dificuldades de aprendizagem, sexualidade, ansiedade, depressão, hiperatividade, etc.

**Centro de Atendimento a Jovens (CAJ):** desenvolvido em parceria com a Unidade Local de Saúde de Matosinhos, este é um espaço anónimo e confidencial criado com vista a sensibilizar os mais novos para a necessidade de adotar uma vida sexual saudável através da promoção e educação para a saúde. Pretende ainda contribuir para o desenvolvimento de uma atitude individual responsável nos domínios da sexualidade, concretamente ao nível das doenças sexualmente transmissíveis, gravidezes indesejadas e riscos associados.

**Vencer na Escola:** visa promover o apoio na preparação, planeamento, execução e avaliação dos objetivos e estratégias escolares, numa ótica de proporcionar aos jovens o acesso a novas estratégias e hábitos de estudo, desenvolvendo competências que lhes permitam rentabilizar o estudo.

**Consulta de Prevenção e Comportamentos Aditivos:** desenvolvido em parceria com o Centro de Respostas Integradas do Porto Ocidental, este é um espaço anónimo e confidencial dirigido a jovens, pais, professores e outros agentes educativos. Visa o esclarecimento de dúvidas relativas ao consumo de substâncias psicoativas e outros comportamentos aditivos, bem como intervenção psicológica individual diferenciada e apoio às famílias.

**Aprender a Ser:** projeto de intervenção em grupo que tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Consubstancia-se na realização de atividades que pelo seu caráter lúdico – pedagógico promovem a prevenção primária na área da toxicodependência, a promoção de estilos de vida saudáveis e de auto – estima, bem como o desenvolvimento de competências como autoconfiança, criatividade, responsabilização e consciência crítica.

**Oficinas de Competências:** as oficinas de competências constituem momentos de formação, marcados por uma profunda abertura ao diálogo e ao envolvimento. O projeto postula um conjunto de características associadas à maior eficácia pessoal dos jovens, operacionalizado para um vasto leque de **competências** a desenvolver, designadamente: **pessoais** (pensar e resolver problemas, identificar potencialidades pessoais e desenvolvê-las, gerir o tempo eficazmente, tomar decisões, ser pró-ativo, gerir a sexualidade, lidar com as emoções negativas e com o stress); **relacionais** (comunicação, gestão de conflitos, ser assertivo, expressar sentimentos construtivamente); e **em situações específicas** (escola, encontrar um emprego, lidar com o desemprego, ser um pai / mãe competente, ser um consumidor responsável, consumos e dependências).

A abordagem de problemáticas referentes à educação e aos processos de ensino e aprendizagem, como a motivação e a planificação e organização, reiteram a relevância da articulação com outros técnicos intervenientes no processo académico, nomeadamente **educadores e docentes**, que se constituem simultaneamente como alvo da intervenção desenvolvida.

As atividades de formação são o núcleo central de um triângulo composto por **formação teórica e formação prática** (dinâmicas de grupo, exercícios, discussão de dilemas, role playing, visualização e discussão de filmes, etc.) apoiadas sempre que solicitado por um aconselhamento, avaliação e acompanhamento individualizado.

**Banco de Livros Escolares:** banco de recolha e partilha de livros escolares, criado com o objetivo de apoiar a população, maximizando a reutilização de manuais escolares usados e manuais de apoio ao estudo, como gramáticas, dicionários, etc. e disponibilizando-os gratuitamente a quem deles necessite.

**Cartão Matosinhos Jovem:** destina-se a facilitar o acesso dos jovens a um vasto conjunto de bens/ serviços e atividades de cariz social, cultural, desportivo, recreativo ou outros, conferindo acesso a descontos e outras vantagens a nível concelhio.

**Loja Ponto Já:** posto de atendimento de informação juvenil “Loja Ponto Já” (programa nacional que visa o apoio ao arrendamento jovem nacional, à obtenção do cartão jovem nacional, o acesso à internet, à informação sobre programas europeus e nacionais juvenis).

**Espaço Internet:** espaço dotado com material informático que tem como principal objetivo proporcionar, em igualdade de circunstâncias, o acesso ao desenvolvimento tecnológico e social, aos jovens e população em geral.

**Cedência de espaços:** as Casas da Juventude possuem diversos espaços passíveis de serem cedidos. A utilização destes espaços destina-se prioritariamente a atos organizados ou patrocinados pelas Casas da Juventude ou por entidade, jovens e/ou associações legalmente constituídas e sediadas no concelho ou que prossigam objetivos enquadrados no âmbito de intervenção da Divisão de Desporto, Juventude e Voluntariado.

**Apoio ao Associativismo:** dinamização e promoção do tecido associativo juvenil concelhio, enquanto ferramenta de promoção da educação não-formal e apoio às atividades das associações, bem como infraestruturas e equipamentos.

Destaca-se a este nível o trabalho realizado no âmbito do Conselho Consultivo da Juventude. Criado em 1994, este órgão foi um marco na potenciação e estabelecimento de sinergias e na partilha de experiências entre as associações juvenis concelhias.

O Conselho Consultivo da Juventude de Matosinhos deu, em 2016, lugar ao Conselho Municipal da Juventude de Matosinhos, reforçando o estímulo à participação dos jovens na vida cívica, cultural e política do município.

**Voluntariado em Matosinhos (VEM):** tem por missão fomentar práticas de voluntariado no Concelho de Matosinhos com vista à sensibilização e mobilização de pessoas, recorrendo nomeadamente a parcerias com instituições locais. A autarquia garante o apoio técnico necessário às entidades parceiras para receber, enquadrar e orientar os/as voluntários/as, bem como a frequência em ações de formação dos/as voluntários/as e dos gestores de voluntariado, de modo a que todos aprendam e se comprometam com as práticas de voluntariado. Assegura, de igual forma, o apoio aos técnicos/as das Instituições, no desenvolvimento e manutenção das ações de voluntariado no concelho. Com o projeto, pretende-se por um lado reforçar e potenciar o trabalho em parceria e, por outro, reconhecer e valorizar o trabalho dos voluntários e das instituições.



## Plano de Atividades e Áreas de Intervenção

As atividades realizadas ao longo do ano de 2015 refletem uma linha de ação focada na missão ao serviço dos jovens, promovendo e apoiando a sua participação em todos os domínios da vida e proporcionando-lhes melhores condições para o seu desenvolvimento psico-sociocultural, com intervenção nas seguintes áreas:

**Emprego Jovem e Empregabilidade:** **a)** Projeto Emprega-te; **b)** Do Bojador à Boa Esperança: À conquista do mundo das profissões; **c)** Feira do mundo profissional.

**Educação Não Formal:** Workshops de Intervenção Juvenil com características de implementação e duração diferenciadas, mediante as especificidades do público – alvo e do contexto de intervenção, subordinados aos temas: **a)** Exames? Sem Stress; **b)** Saber Ser e Saber Estar; **c)** Linhas e Curvas (Imagem e Vivência Corporal); **d)** Métodos e Técnicas de Estudo; **e)** Dependências; **f)** Falar em Público; **g)** Assertividade e Gestão de Conflitos; **h)** Técnicas de Procura de Emprego; **i)** Poupança e Consumo; **j)** Sexualidades; **k)** Auto-Controlo; **l)** O papel dos pais nas trajetórias vocacionais; **m)** Gestão do Tempo;

**Ocupação de Tempos Livres e Animação:** **a)** Oficinas de Arte; **b)** Comemoração de Efemérides; **c)** Workshops de Culinária Vegan; **d)** Bye Bye Closet - Feira de Usados; **e)** Alinhas no Sr. de Matosinhos; **f)** Férias Escolares; **g)** Aulas de Guitarra; **h)** TalenTUs; **i)** CJ Party; **j)** Há Arraial na Casa; **k)** Festa Comunitária; **l)** Arte Fora do Sítio; **m)** Teia de Saberes; **n)** Clube do Riso; **o)** V Feira Viver Zen; **p)** Feira das Sopas; **q)** Group Hug; **r)** Curso de Meditação; **s)** Workshop de Iniciação à Costura Criativa;

**Formação:** **a)** Formação Creditada Programa Eu e os Outros; **b)** Formação em Tráfico de Seres Humanos; **c)** Formação Língua Gestual Portuguesa; **d)** Formações Financiadas: Imagem Pessoal e Comunicação com o Cliente; Perfil e Potencial do Empreendedor - Diagnóstico/Desenvolvimento; Ideias e Oportunidades de Negócio; Plano de Negócio; Língua espanhola – informações acerca da vida quotidiana, compras e serviços e locais de interesse turístico; Língua inglesa – informações acerca da vida quotidiana, compras, serviços e locais de interesse turístico; Comunicação Interpessoal e Comunicação Assertiva; Comunicação empresarial-presencial/ telefónica;

**Associativismo:** **a)** Formação Dirigentes Associativos

**Saúde e Sexualidade:** **a)** Projeto CAJ – Conversas de Afetos e Juventudes; **b)** Saúde para Todos; **c)** Simpósio Intervenção psicossocial: oportunidades e desafios

**Comportamentos de Risco:** **a)** Projeto Riscos em Debate; **b)** Ações de Sensibilização Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas.

## Avaliação da eficácia e eficiência do projeto Casas da Juventude

Os serviços e projetos desenvolvidos são monitorizados através da apresentação e análise de indicadores em termos numéricos e qualitativos, processados de acordo com grandes domínios da ação: Atendimento/Relacionamento com os Utentes, Eventos, Voluntariado e Projetos de Intervenção Juvenil. Estes indicadores constituem um observatório da eficácia e eficiência das respostas disponibilizadas.

*Tabela 1 - Indicadores Processo de Atendimento / Relacionamento com os Utentes (2015)*

Indicador	Resultado
Número de entradas nas casas	45.169
Número de utilizadores dos equipamentos	2.713
Número de utilizadores da Loja Ponto Já	1.489
Número de utilizadores Espaços Multiusos	47.626

Número de utilizadores espaço Cafeteria	15.072
Número de utilizadores espaço Sala de Convívio	19.974
Número de utilizadores espaço Sala de Formação	7.911
Número de utilizadores Espaço Internet	4.470
Número de utilizadores espaço Auditório	199
Número de atendimentos	23.591
Número de cedências de espaços	24
Número de horas cedidas	358
Número de Emissões do Cartão Matosinhos Jovem	291
Número de Cartões Jovens Ativos	3.751
Número de novas entidades aderentes	2
Número de entidades aderentes	64
Inquérito de Satisfação Atendimento	466 Questionários Índice médio de satisfação de 92%
Número de Novas Associações CCJ	6
Reclamações dos utentes	2

*Tabela 2 - Indicadores Projetos de Intervenção Juvenil (2015)*

<b>Indicador</b>	<b>Resultado</b>
Número de casos CAOJ	102
Número de novos casos CAOJ	37
Número de atendimentos CAOJ	681
Número de desistências CAOJ	20
Número de casos encaminhados CAOJ	3
Inquérito de Satisfação CAOJ	72 Questionários Índice médio de satisfação 97%
Inquérito de Satisfação CAOJ (Outros Agentes)	17 Questionários Índice médio de satisfação 97%
Número de novos casos CAJ	84
Número de atendimentos CAJ	231
Inquérito de satisfação CAJ	104 Questionários Índice médio de satisfação 94%
Número de participantes Vencer na Escola	138
Número de sessões Vencer na Escola	410
Número de inscritos Vencer na Escola	86
Inquérito de satisfação Participantes Vencer na Escola	111 Questionários Índice médio de satisfação 93%

Inquérito de Satisfação Encarregados de Educação Vencer na Escola	34 Questionários Índice médio de satisfação 94%
Número de participantes Aprender a Ser	84
Número de inscritos Aprender a Ser	174
Inquérito de satisfação Aprender a Ser	66 Questionários Índice médio de satisfação 87%
Número de participantes Salto para o Futuro	182
Número de casos individuais Salto para o Futuro	26
Número de atendimentos Salto para o Futuro	107
Número de sessões Salto para o Futuro	144
Número de participantes em grupo Salto para o Futuro	159
Número de casos finalizados Salto para o Futuro	13
Inquérito de satisfação Salto para o Futuro Individual	14 Questionários Índice médio de satisfação 97%
Inquérito de satisfação Salto para o Futuro Individual (Outros Agentes)	9 Questionários Índice médio de satisfação 95%
Inquérito de satisfação Salto para o Futuro Grupo	151 Questionários Índice médio de satisfação 90%

*Tabela 3 - Indicadores Processo Gestão de Eventos (2015)*

<b>Indicador</b>	<b>Resultado</b>
Número total de eventos	71
Número total de atividades	183
Número de eventos PIJ	26
Número de eventos VEM	15
Número de eventos de Animação	30
Número total participantes Eventos	11.640
Número de participantes PIJ	3.190
Número de participantes VEM	663
Número de participantes eventos Animação	7.787
Inquérito de satisfação eventos	4.088 Questionários Índice médio de satisfação 91%
Faixa etária dos participantes:	
<14 anos	23%
dos 14 aos 18 anos	31%
> 18 anos	46%
Número de sugestões nos eventos	414

*Tabela 4 - Indicadores Processo Voluntariado em Matosinhos (2015)*

<b>Indicador</b>	<b>Resultado</b>
Número de voluntários ativos na bolsa	223
Número de instituições ativas	42
Número de perfis de postos ativos	72
Número de inscrições	272

### **Rede de Sinergias e Parcerias**

O trabalho em rede e o estabelecimento de sinergias têm assumido uma importância crescente no trabalho encetado pelas Casas da Juventude de Matosinhos.

A necessidade progressiva de satisfazer necessidades mais amplas dos jovens, a fim de aumentar a sua satisfação e fidelização, conduziu-nos no sentido da construção de uma rede de relações cada vez mais complexa e que engloba cada vez mais elementos, estabelecida através de laços formais e informais com entidades, como: **a)** Estabelecimentos de ensino básico, secundário e superior; **b)** Estabelecimentos de Ensino Profissional; **c)** Associações de Estudantes; **d)** Associações Juvenis Concelhias; **e)** Instituto Português da Juventude e Desporto; **f)** Unidade Local de Saúde de Matosinhos; **g)** Fundação da Juventude; **h)** SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências; **i)** Centro Empresarial de Matosinhos; **j)** Entidades de domínio privado; **k)** Loja do Emprego de Matosinhos; **l)** Rede Social; **m)** APF – Associação para o Planeamento da Família; **n)** Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado.

Os objetivos das várias áreas de intervenção das casas da juventude são passíveis de ser concretizados, principalmente através do seu trabalho em rede. Acreditamos que em conjunto com outras entidades, com experiências, especialidades e abordagens diversas conseguimos aproximarmo-nos das necessidades reais da comunidade.

### **Conclusão**

A presente comunicação apresenta um balanço da experiência no terreno do município de Matosinhos, no que respeita à intervenção das Casas da Juventude.

Aplicando a velha máxima “conhecer para transformar”, nenhum dos projetos ou iniciativas realizadas partem para a prática apenas com base num certo número de pressupostos orientadores da ação, mas sim tendo por base uma observação real das necessidades.

Simultaneamente, e para que não haja uma estagnação do nosso trabalho, a reflexão tem que ser alimentada pelos resultados práticos. Assim, os resultados da experiência concreta no terreno, contribuem não só para avaliar os pressupostos iniciais, mas também para alterá-los ou, pura e simplesmente, eliminá-los, substituindo-os por outros que se revelem mais pertinentes.

Conscientes que uma política autárquica de juventude não pode consistir num agregado de ações esporádicas e assistemáticas, subordinadas, por exemplo, a lógicas de conveniência conjuntural, alicerçamos o nosso trabalho num conjunto de iniciativas coerentes, articuladas entre si e resultantes de um plano de atividades a curto, médio e longo prazo.

Apesar das especificidades desta faixa etária, os domínios de intervenção são globais e transversais. Global, porque o fenómeno juvenil têm incidência em todos os domínios da sociedade; e transversal, porque não faz sentido compartimentar iniciativas que se interrelacionam.

Sem querer reduzir a sua intervenção ao caráter efémero de ações de prestígio, as Casas da Juventude têm investido na construção de uma imagem bem visível, alicerçada na aposta em domínios que, pela sua natureza, permitem a conjugação de várias vertentes de ação.

Paralelamente, partilhamos a preocupação de envolver em todos os processos e iniciativas que promovemos os seus destinatários. Assim, a velha fórmula *com os jovens, pelos jovens*, ultrapassa connosco a teoria e assume-se como um requisito fundamental da preparação para a participação e para a cidadania.

Em suma, os princípios que sustentam a política integrada de juventude no concelho de Matosinhos encontram-se, em todo o momento, em processo de revisão e avaliação, preparando os jovens matosinhenses para os emergentes desafios.

## **Projeto “Eu Participo”: um projeto de educação em direitos e pela participação infantil no Município de Palmela**

Município de Palmela

### **Como surge o Projeto “Eu participo”?**

O Município de Palmela desde cedo tem-se empenhado no desenvolvimento de uma estratégia territorial caracterizada pela inclusão e participação, procurando através de vários processos fomentar a comunicação entre poder local e munícipes de forma transparente, numa base de diálogo, partilha de ideias e ações, negociação e compromisso. Sendo este um território, também ele, marcado por uma cultura associativa muito heterogénea e de grande intervenção na dinâmica municipal, ao longo dos anos têm surgido fortes pontos de inspiração para a reabilitação desta ideia da participação direta do cidadão numa gestão estratégica do concelho. Assim, a existência de várias parcerias para o desenvolvimento em domínios como a economia local, cultura, desporto e educação, consolidaram-se e hoje constituem uma marca distintiva deste território. A assumida e partilhada adoção de mecanismos regulares de consulta, que vão muito para além daqueles que a legislação recomenda ou impõe, traduzem hoje a forma regular de atuação municipal num território disperso e bastante heterogéneo, com cerca de 465 km<sup>2</sup>, distribuído por 4 freguesias.

A adesão a princípios nacionais e internacionais associados à democracia participativa e ao desenvolvimento de cidades educadoras, saudáveis e amigas das crianças foram também organizando o trabalho e funcionamento deste município, fomentando a criação de canais de interação com a cidadania e reestruturando serviços e pelouros da autarquia, dando destaque à participação cidadã nomeadamente a dos jovens na gestão pública do território.

É neste contexto que, em 2011, empenhado em respeitar e implementar o artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, o Município de Palmela inicia um projeto piloto com a Escola Básica de Batudes, alargando este espaço de participação às crianças, procurando garantir o diálogo entre estas e os adultos, numa interação entre o consultivo e iniciativas e processos de empoderamento dos/as mais novos/as. E assim, nesse ano e com estas crianças, o projeto ganhou o seu nome e a sua estrutura.

### **O que é o Projeto “Eu Participo”? O que pretende?**

O Projeto “Eu Participo” é um **projeto de educação em direitos e pela participação infantil e juvenil** construído e vivenciado a partir dos contextos das próprias crianças e jovens (escolas públicas e privadas, associações e outras instituições que trabalhem diretamente com estas faixas etárias). Nestes espaços, assume-se o compromisso de proporcionar às crianças e jovens o seu direito de participar na vida da instituição e do território, através do seu espírito crítico e reflexivo e na definição de um projeto de intervenção no qual são protagonistas, transformando o que à partida é um obstáculo numa potencialidade. Neste projeto é a própria ação das crianças que as leva a conhecer e a relacionar-se com o território e com as entidades locais, tendo sempre por base o pressuposto da construção coletiva, da corresponsabilização social e partilha de recursos e saberes, numa perspetiva de diálogo e concertação, para um bem comum. Desta forma, o desejo que pretendem concretizar e priorizar no projeto que definem vai para além da apresentação de uma reivindicação. As crianças/jovens são convidadas a assumir responsabilidades que podem passar por pensar e propor uma ideia, construir uma maquete, escrever uma carta ou fazer uma reunião com o executivo da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, pedir a colaboração das famílias e comunidade na construção conjunta da solução, entre outras formas.

Assim, espera-se que o caminho que este processo desenvolve leve a que:

- As **crianças e jovens**:

- a) vivenciem, à sua medida, os valores inerentes à democracia e que, com as suas interrogações, certezas e criatividade, transformem as relações sociais e as relações de poder à medida que intervêm na sua comunidade (instituições, bairro, entre outros);
- b) (re) descubram e desenvolvam as suas competências de participação, nomeadamente as suas capacidades de expressão, escuta, ponderação, negociação, construção de projetos, tomada de decisão coletiva e a assunção das suas responsabilidades nessas decisões e perante o seu grupo.
- c) tenham informação e saibam como usar os mecanismos existentes dentro das instituições (escola, associação local, etc.) e no município para que possam transmitir as suas opiniões, aproximando os vários centros de poder desta cidadania.

- Os **profissionais** das instituições envolvidas (corpo docente, animadores/as, auxiliares de ação educativa, entre outros) através do exercício ação-reflexão reforcem competências de promoção da participação desta cidadania, potenciando, adequando e alterando práticas com vista à inclusão da sua voz na ação e gestão das instituições.

- Os **decisores políticos** dos diversos órgãos (Câmara Municipal, Junta de Freguesia e Assembleia Municipal) aproximem as suas decisões das necessidades das crianças/jovens, integrando os seus contributos na gestão pública do território para que esta seja também pensada para e com esta faixa etária.

### Como se desenvolve o projeto?

Procurando rentabilizar as dinâmicas existentes na instituição e evidenciando as necessidades e interesses manifestadas pelo grupo de crianças e jovens, a estrutura do projeto desenvolve-se de forma flexível em torno de **3 eixos**:

- **Informação adequada e relevante** sobretudo o que contribua para a sua consciência e promoção da sua cidadania, com especial relevo dos seguintes assuntos: Convenção sobre os Direitos da Criança, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Plano Municipal de Igualdade de Género, Poder Local – o que é e quais as suas atribuições e competências, Mecanismos de participação infantil e juvenil previstos em lei.
- **Educação para e pela participação**, vivendo experiências relevantes para a sua vida, liderando projetos ou trabalhando em parceria com os adultos, (re) descobrindo e desenvolvendo capacidades associadas à sua cidadania.
- **Exercício da sua cidadania**, aumentando as oportunidades reais de participação em processos reconhecidos como significativos e relevantes para a sua vida, incentivando o reconhecimento desta participação junto dos adultos e tornando visível o seu grau de consequência.

### E 4 tipos de espaços:

**Oficinas Informativas** (explorando o direito a estar informado sobre tudo o que favorece a sua cidadania e de acordo com as suas interrogações)



*Se eu fosse um refugiado levava a minha família porque isso é que é importante. Tentava ter uma vida*



*Exploração dos direitos da criança na EB Palhota – ano letivo 2012/13*



*melhor num outro país para voltar a ser feliz. (João) –*

EB Joaquim José de Carvalho – ano letivo 2015/16



Exploração das competências de escutar – Oficina com delegados/as e subdelegados/as EB 2, 3 Poceirão /Marateca (ano letivo 2015/16)



Exploração dos ODS “A Maior Lição do Mundo” – EB Joaquim José de Carvalho (Palmela) Ano Letivo 2015/16

**Oficinas de projeto** (ao longo das semanas, autonomamente ou com a colaboração de adultos, desenvolvem-se trabalhos no seguimento das discussões e decisões tomadas em assembleia)



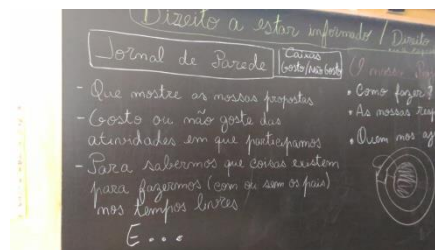
Grupo de trabalho na EB Batudes – definição dos espaços a destinar as áreas de jogo, merenda, horta, entre outros (ano letivo 2011/12)



Grupo de trabalho na EB Águas de Moura – o livro das nossas propostas sobre o Centro Comunitário de Águas de Moura (ano letivo 2014/15)



Construção da maquete do parque intergeracional – EB Joaquim José de Carvalho (ano letivo 2015/16)



*Ideias para apresentar em assembleia de como pode ser o Jornal “Eu Partecido” – EB Águas de Moura (ano letivo 2015/16)*

**Assembleias** (onde se apresentam propostas e se tomam as decisões de grande grupo sobre o projeto ou de outros assuntos daí decorrentes);



Assembleia EB Águas de Moura – definição das propostas a apresentar ao executivo municipal sobre o Centro Comunitário de Águas de Moura (ano letivo 2014/15)



Assembleia EB Batudes – definição do projeto (ano letivo 2012/13)



Assembleia EB Joaquim José de Carvalho no Bairro Nova Palmela – discussão das ideias a propor para o parque intergeracional (ano letivo 2014/15)



Assembleia EB Palhota – apresentação do painel “Eu Participo” e tomada das decisões finais sobre o projeto a realizar (ano letivo 2015/16)

**Intercâmbio de saberes**, onde ocorre o relacionamento com outras entidades, incluindo poder local (através de visitas, entrevistas, reuniões, assembleias), interligando com o projeto de participação construído coletivamente, focando as áreas pertinentes para o seu desenvolvimento.



Visita aos armazéns gerais da Câmara Municipal, “O meu pai trabalha no serviço que vai ajudar a construir o parque que propusemos ao Presidente” EB Joaquim José de Carvalho – (ano letivo 2015/16)



Visita ao serviço cooperação – “Queremos saber mais sobre os meninos de Cabo Verde” (ano letivo 2012/13)



Conversa com o Presidente de Junta da Freguesia de Palmela – a sua história no 25 de abril de 1974  
–EB Batudes (ano letivo 2011/12)



Visita da técnica municipal do desporto para o esclarecimento de dúvidas sobre o projeto – EB palhota ano letivo 2012/13

Com base na pedagogia de projeto o “conhecer” e o “intervir” não estão dissociados dos contextos em que as crianças e jovens vivem. A informação facilitada pelo projeto, as experiências proporcionadas, os problemas criados e as ações desencadeadas resultam da criança e jovem parceira e protagonista, respeitando os seus sentimentos, vozes, tempos e espaços.

Através de jogos, trabalhos de grupo, histórias, pesquisas, entrevistas, assembleias e visitas, as crianças e jovens:

- Analisam os documentos do eixo 1 e refletem sobre os direitos, responsabilidades, compromissos, o eu, o outro e o coletivo.
- Exploram os direitos de participação e descobrem formas do seu exercício diário, vivenciando o que é participar, confrontando opiniões e investigando factos, negociando, consensualizando e tomando decisões.
- Investigam o Poder Local, associando as suas competências às ações que pretendem desenvolver.
- Problematisam, partilham necessidades, priorizam, constroem o plano de ação.
- Partilham o projeto com outros (direção da escola, famílias, Poder Local, etc.) e escutam respostas, dialogam e fazem contrapropostas.
- Executam as ações planeadas, com ou sem as parcerias.
- Mantêm atualizado o Paineil “Eu participo”.
- Discutem dificuldades e progressos nas assembleias semanais.
- Avaliam e acompanham as ações da responsabilidade das autarquias, incluindo visitas aos serviços, ida dos técnicos às assembleias e realização de outras reuniões sobre os trabalhos a concretizar.



Exemplo de Paineil “Eu participo” (EB Batudes - ano letivo 2011/12 )

## **O direito à informação...**

A informação às crianças e jovens é o ponto-chave neste processo, em todas as suas fases, procurando garantir sempre a premissa de que uma informação adequada e relevante é fulcral para que qualquer processo de participação ocorra de forma consciente, eficaz e com utilidade, tanto para o/a cidadão/ã como para as instituições que o/a acolhem.

Assim, ao longo do projeto e dos processos por ele criados, consideramos os seguintes tipos de informação:

- a) Informação necessária para que os/as protagonistas possam participar em consciência da sua cidadania HOJE, através de publicações adaptadas às faixas etárias (também disponíveis na página WEB da Câmara Municipal); oficinas “Eu Participo” e no painel “Eu Participo” existente em cada instituição.
- b) Informação sobre todo o decorrer do processo, nomeadamente em que ponto estão as suas propostas nos centros de decisão e que andamento os grupos de trabalho estão a dar às suas tarefas. Habitualmente esta informação é veiculada nas próprias assembleias das crianças /jovens e no Painel “Eu Participo”.
- c) Informação / devolução das decisões e sobre o impacto nas instituições e outros contextos abarcados pelas propostas e ações do projeto das crianças. Após cada assembleia ou reunião realizada com o executivo municipal, este envia um ofício dando conta do que foi mencionado durante e após esse momento. Este documento, redigido em linguagem adaptada à faixa etária a que se destina, é também analisado em conjunto com o apoio da técnica municipal e do adulto que acompanha o grupo. Esta é também uma forma de dar relevo ao próprio registo das várias etapas do processo originado pelas crianças.

Esta informação é também divulgada em outros locais e formatos, partilhada não só com os adultos que acompanham mais diretamente o processo mas com toda a população, nomeadamente nos jornais locais, boletim municipal, página WEB, reuniões de participação cidadã relacionando os vários assuntos (por exemplo: Orçamento Participativo, Semanas de Freguesia, entre outros).

## **Quem impulsiona o projeto e quais as responsabilidades de cada ator envolvido?**

O projeto é impulsionado pela Câmara Municipal com a responsabilidade de:

- desenvolver as oficinas em momentos específicos pertinentes ao processo, de forma dinâmica e apropriada à faixa etária em questão, enquadrando os vários assuntos mencionados no eixo da informação adequada e relevante;
- prestar apoio técnico aos adultos na dinamização e apoio às assembleias de crianças/jovens (apresentando técnicas alternativas aos modelos dos adultos)
- acompanhar algumas das assembleias mencionadas, apoiando as crianças / jovens na elaboração do projeto e na articulação com as instituições necessárias;
- organizar a informação sobre as várias matérias (manuais e ferramentas de apoio às instituições e à criança e jovem);
- organizar as assembleias a realizar com o executivo municipal e assegurar com os serviços a concretização das decisões tomadas;
- devolver e prestar toda a informação sobre o processo a todos/as envolvidos/as;
- desenvolver materiais de apoio dentro dos 3 eixos de ação.

É da responsabilidade de cada instituição que desenvolve o projeto, assumir o compromisso de garantir espaço às crianças e jovens para que estas possam expressar as suas opiniões, construir e desenvolver o projeto e adquirir informação pertinente para a sua cidadania global.



De acordo com as propostas / ações que as crianças e jovens definem para o seu projeto, os assuntos são apresentados pelos/as protagonistas aos pelouros e entidades competentes. A Câmara Municipal facilita essa transversalidade e articulação entre crianças e entidades /serviços municipais, como é o caso da participação das crianças e jovens nas Semanas de Freguesia e articulação com o Conselho Municipal de Educação para apresentação de propostas e/ou esclarecimentos aos /às protagonistas.

**A tua VOZ....**  
Como pode a Câmara Municipal de Palmela ouvir a tua opinião?

Título da proposta: Os magalhães

Esta é a minha /a nossa ideia:  
que os computadores magalhães continuem a funcionar como antes.

Para que a ideia funcione a Câmara Municipal poderá fazer...:  
Mantém o governo.

Para que a ideia funcione eu / nós podemos contribuir com...:  
Dizer aos pais para comprarem os magalhães.

Autor da ideia: Isabel, Joana, Mónica, André  
[os nomes de quem criou esta ideia]

Escola: E.D. de Aires Ano: 3º Turma: B

Porta-voz do grupo: André Dragana

**Município de Palmela**  
www.cm-palmela.pt

*Exemplo de uma das propostas apresentadas por um grupo de crianças, a qual a Câmara Municipal remeteu ao Conselho Municipal de Educação (ano letivo 2013/14)*



Apresentação da proposta Parque Intergeracional da Nova Palmela EB Joaquim José de Carvalho (Palmela), no âmbito da Semana de Freguesia de Palmela (Maio 2015)



Apresentação das propostas para o Centro comunitário de Águas de Moura, na Semana de Freguesia, Junho 2015

### Que impactos este projeto tem tido?

A aferição dos impactos desse projeto resultam da avaliação realizada em vários momentos (desde o seu início, meio e fim) e de tudo aquilo que percecionámos à medida que os processos se desenrolam.

Nas várias ações que fazemos dentro dos tipos de espaços proporcionados (oficinas, assembleias e intercâmbios de saberes), procuramos sempre verificar o tipo de impacto que tiveram nas crianças/jovens em termos do seu bem-estar, aprendizagem e nível de envolvimento sentido na sessão e no processo. Ao longo destes 5 anos é notório que as **crianças** se sentem empoderadas e ganham um sentido de cidadania exercida no seu dia-a-dia e com visibilidade; mais conscientes e envolvidas em valores como espírito de equipa, cooperação, direitos coletivos, bem estar comum, através da ação nos seus próprios contextos.

Eis aqui alguns exemplos do que as crianças mencionam nas suas várias avaliações:

**Aprendi** ... a proteger-me e a fazer paz... Nunca desistir... a participar num projeto ... a trabalhar em grupo com a amizade... sobre os direitos das crianças ... a participar ... que as crianças têm direitos ... que se trabalharmos em grupo temos mais força... a pôr o dedo no ar e a ser amável.

**Gosto** ... de participar no projeto... de trabalhar em grupo e tomar decisões... das assembleias... de ser chefe nos plenários... de fazer ideias com os meus colegas... de pensar em coisas novas... que nos oiçam porque temos ideias importantes... a minha escola está mais bonita!

**Não gosto**... das zangas... das balizas terem-se partido depois de as termos conseguido... de não ter tempo para cuidar da escola... dos plenários com o 3.º e 4.º anos; são muito mandões...quando não conseguimos ouvir os outros, as assembleias ficam uma seca... de alguns colegas não cumprirem as regras que em conjunto fizemos... Os senhores da câmara demorarem a trazer as mesas... que ainda estejamos à espera de resposta sobre as nossas ideias...

**Tive mais dificuldade em**... decidir nos grupos... tomar decisões... ter ideias para o nosso grupo... contar aos senhores da câmara a nossa ideia, estava nervosa... aceitar que não gostavam da minha ideia...

**O projeto é**... importante porque ensinamos direitos e aprendemos coisas novas... é dinâmico como eu... único como nós... faz-nos participar e termos ideias... faz ouvir as crianças... bom porque aprendi a ser melhor pessoa... para participar nas opiniões... para conseguirmos falar e ouvir os outros... para conseguirmos coisas importantes para todos... para conhecer os presidentes... para fazer mensagens para todos nos ouvirem...

**Descobri que a minha participação é importante**... para ajudar a construir coisas novas... na sala e na escola... com outros meninos de outros países... em muitos lugares... em casa porque também eu vivo lá e tenho ideias muito boas... porque todos escolhem com as suas ideias... posso aprender coisas novas... porque assim sei que vão ouvir o que nós pensamos... porque os adultos precisam das nossas ideias... para conhecer outras ideias...

Ao longo destes anos existiram crianças que avançaram na sua timidez e exteriorizaram as suas opiniões, revelando-se crianças ativas e até moderadoras de processos; outras que se tornaram mais autónomas e interventivas com capacidade de organização de atividades sem o apoio dos professores; algumas evidenciam maior capacidade de argumentação e de escuta; e hoje sabem o que é a Câmara Municipal e descobrem o que o poder local faz no seu território.

Todas as avaliações são partilhadas quer através dos painéis “Eu Participo” ou nas assembleias das crianças, quer em outros momentos realizados em conjunto para o efeito.



Painel “Eu participo” – assembleia no Centro Comunitário de Águas de Moura (o que eu aprendi; do que eu mais gostei; do que eu não gostei; o que eu senti) (Ano letivo 2014/15)



As crianças da EB Batudes a contribuir para o projeto que elas delinearão (ano letivo 2011/12)



As crianças da EB Joaquim José de Carvalho com duas das concretizações do que pensaram para melhorar o recreio – uma mesa para lanchar e um quadro de professora para brincar (ano letivo 2012/13)

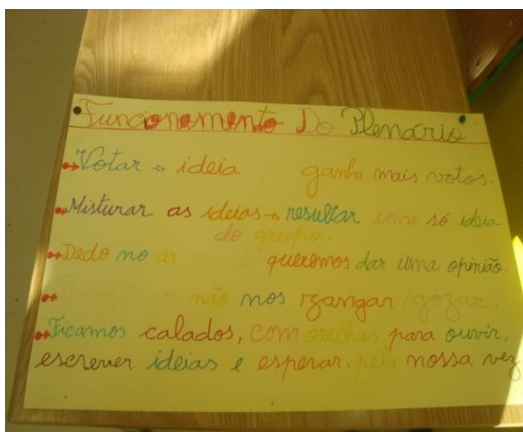
Procura-se, ainda, avaliar junto dos **adultos** o nível de satisfação no processo, as aprendizagens e dificuldades que tiveram na condução deste (com vista a adequar as ações de apoio aos profissionais) e o impacto que as crianças/jovens tiveram na gestão da instituição. Desta forma, podemos apurar que nas instituições verificam-se mudanças de práticas nomeadamente ao nível de escutar e proporcionar espaços de participação e de um maior entendimento da Convenção sobre os Direitos da Criança. Através das vivências adquiridas no projeto, os profissionais mencionam que refletem a sua prática e questionam determinadas atitudes condicionantes da participação das crianças; interiorizam melhor os direitos inscritos na Convenção sobre os Direitos da Criança, conhecem outros aspetos das crianças com quem trabalham, naturalmente evidenciados através das dinâmicas realizadas; e também adquiriram um maior conhecimento do trabalho da Câmara Municipal, permitindo conhecer outras dimensões.

Além das assembleias regulares que passam a fazer em sala de aula e na escola, outras mudanças ocorrem como é o caso da criação de mais espaços para trabalho autónomo das crianças, na elaboração de regras ou na definição de espaços.





A mudança de local da biblioteca escolar de forma a estar acessível a qualquer hora por qualquer criança / Criação de um clube de leitura (EB Batudes – ano letivo de 2014/15)



O funcionamento dos plenários regulares da EB da Palhota definido pelas crianças no projeto em 2012/13 (regras mantidas até hoje na escola, ao longo dos anos, pelas crianças)



EB Batudes – as crianças definiram o desenho e as famílias pintaram (ano letivo 2011/12)

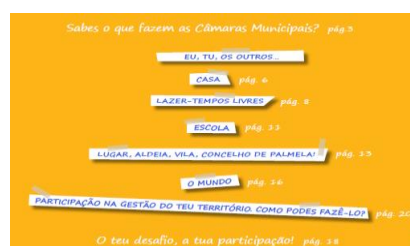


A criação de uma zona de areia para as crianças fazerem construções  
EB Palhota (ano letivo 2013/14)

Logo após o 1.º ano as ações desenvolvidas no Projeto “Eu Participo” **originaram publicações e maletas pedagógicas**, dando uma outra qualidade e organização ao eixo da informação prestada pelo projeto.



Uma história sobre a construção dos territórios e poder local desde o “tempo de reis e rainhas” até aos dias de hoje, no território de Palmela (incluído na Maleta Pedagógica “Poder Local: Eu conheço! Eu Participo!”)



Caderno sobre as competências da Câmara Municipal organizadas por áreas de vida das crianças (incluída na Maleta Pedagógica “Poder Local: Eu conheço! Eu Participo!”)

Também **outros processos e projetos resultaram da provocação do “Eu Participo”** e que, atualmente, se desenvolvem em total autonomia ou em ligação estreita com este, alargando públicos e âmbitos de ação, nomeadamente:

- **Projeto “Poder Local: Eu conheço! Eu Participo!”** o qual pretende contribuir para uma informação adequada sobre o poder local junto das crianças/jovens, aproximando-as do executivo – Câmara Municipal e Junta de Freguesia, possibilitando a criação de um canal direto com os eleitos numa dimensão de processo consultivo na gestão pública participada.
- O **Programa “Agir pelos direitos – Eu Participo!”** – desenvolvido em parceria com o Comité Português para a UNICEF (com assinatura de protocolo entre as duas instituições aprovado em Reunião de Câmara), o qual também pretende contribuir para a distinção de boas práticas e reconhecimento de entidades amigas das crianças, criando mecanismos de participação direta dos mais novos na sua gestão, vivenciando em plenitude a Convenção sobre os Direitos da Criança no seu dia-a-dia.



Manual e ferramentas para implementação do programa nas entidades do município que trabalham diretamente com crianças e jovens ("Agir pelos direitos – Eu Participo!")

- Processo de consulta "**Vamos viver o Centro Histórico**" onde as crianças residentes e utilizadoras do Centro Histórico de Palmela, ao ler o seu território e através da sua forma de *pensar e sentir*, contribuem com as suas opiniões sobre o mesmo.
- Construção de um **Plano de Promoção de Participação Infantil e Juvenil** criado com o intuito de reunir os melhores recursos e estratégias existentes no âmbito da promoção da participação infantil e juvenil no concelho, interligando instituições e poder local, e colocando a criança e o jovem na 1.ª pessoa como um cidadão do presente e não num futuro. O presente plano assume um compromisso de garantir o acesso à informação para e pela participação, com base nos direitos e deveres do cidadão; promover a participação infantil e juvenil na gestão e dinamização do território e suas entidades; aumentar os espaços reais de participação na gestão pública e na vida comunitária.
- **Participação das crianças em outros mecanismos**, nomeadamente: atualização do diagnóstico social do Concelho de Palmela; Semana de Freguesia de Marateca no processo de Consulta sobre o Centro Comunitário de Águas de Moura onde as crianças daquela localidade conheceram e contribuíram com ideias e projetos para o equipamento cultural.

Além da criação destes processos e projetos resultaram, ainda, das propostas das crianças no desenvolvimento dos seus projetos a realização de **obras e ações municipais em vários espaços**:

- Escola Básica de Batudes: Colocação de um parque infantil, mesas de piquenique, aquecedores, cedência de materiais.



*Espaço de Jogo e Recreio colocado na EB Batudes – Projeto “Eu Participo” (ano letivo 2011/12)*

- Escola Básica da Palhota: Arranjo do parque infantil, colocação de balizas e marcação das linhas de campo, colocação do cesto de basquetebol, cedência de materiais, renovação do refeitório da escola.



*Renovação do espaço de refeitório da EB Palhota – Projeto “Eu participo” (ano letivo 2013/14)*

- Escola Básica Joaquim José de Carvalho (Palmela): Colocação de mesa de piquenique e bancos, quadro escolar para brincar no recreio, cesto de basquetebol.



*Colocação de cesto de basquetebol na EB Joaquim José de Carvalho (Palmela) – Projeto “Eu participo” (ano letivo 2012/13)*

- Urbanização Quinta dos Caracóis: projeto parque intergeracional em fase de elaboração na autarquia (custo estimado em cerca de 35.000 €).



*Maquete sobre a proposta de parque intergeracional no Bairro Nova Palmela apresentada pelas crianças ao executivo municipal – EB Joaquim José de Carvalho – Projeto “Eu participo” (ano letivo 2014/15)*

- Centro Cultural de Águas de Moura: inclusão de propostas das crianças na programação.



Uma das propostas apresentadas ao executivo municipal foi a criação de um canal de partilha de opiniões direto com o Sr. Presidente da Câmara Municipal – Caixa de Correio realizada no Projeto “Eu Participo” (ano letivo 2015/16)

Na **Câmara Municipal** as avaliações realizadas pretendem averiguar o sentido que esta experiência traz ao executivo e o impacto que a voz das crianças e jovens têm na tomada de decisão; e que efeitos o projeto tem na estrutura em termos da relação entre a demanda e a consequência da participação.

É visível na autarquia uma maior necessidade em abordar e considerar estes temas dos direitos da criança e da sua participação no território nas restantes áreas de intervenção, bem como um crescente entusiasmo em receber as crianças no seu espaço de trabalho e com elas contribuir para o projeto definido. No entanto, verificam-se ainda resistências entre as “demandas” da cidadania e os saberes técnicos instituídos.



Junto do **corpo político** é cada vez maior o interesse em escutar e realizar estes espaços de participação e de partilha com as crianças. Existem cada vez mais assuntos em que as crianças/jovens são chamados a participar, não havendo todavia um espaço próprio e contínuo além das assembleias proporcionadas pelo Projeto “Eu participo!”. Este é um desafio do próprio projeto e assumido dentro do Plano de Promoção da Participação Infantil e Juvenil. Pretende-se encontrar um formato de participação e de monitorização, respeitador da dimensão da criança e bastante representativo desta cidadania no concelho e que possa, também na sua essência, articular com outros espaços de participação que também contribuirão para a monitorização do processo (Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Juventude, entre outros).



Assembleia com o executivo municipal – Câmara Municipal e Junta de Freguesia (Biblioteca Municipal de Palmela – ano letivo 2012/13)



Apresentação de uma proposta das crianças da EB Palhota numa assembleia com o executivo municipal – ano letivo 2013/14

Os relatórios de avaliação realizados estão disponíveis na Câmara Municipal e a sua informação é exposta através dos mecanismos que a autarquia tem para a cidadania em geral.

### Que pontos se destacam neste projeto?

- O protagonismo assumido pelas crianças / jovens desde o início do projeto nas aprendizagens que realizam e na ação que desenvolvem, bem como na sua continuidade.
- A aprendizagem da construção de um projeto é vivida pelas crianças/ jovens exercitando o seu direito no presente.
- Os projetos definidos pelas crianças / jovens partem das suas necessidades. São liderados por estas ou em parceria com os adultos e acompanhados até à sua conclusão.

- A aprendizagem da sua cidadania acontece enquanto se exercita, nunca está dissociado dos seus contextos de vida e a partir de elementos significativos com utilidade.
- O exercício de agentes “Eu participo” não é simulado, acontece em contextos com significado para as suas vidas no presente e contribui visivelmente para o desenvolvimento de competências como a escuta, trabalho de equipa, etc.
- A evolução das propostas de intervenção, ao longo dos 5 anos de projeto, revela uma maior consciência do seu papel enquanto cidadão / cidadã. Primeiro, as ações destinam-se ao espaço onde brincam na escola, passando para questões de funcionamento e regras e, posteriormente, para intervenções na comunidade ou com outras crianças do país e/ou mundo.
- Os aspetos inovadores das soluções apresentadas pelas crianças / jovens têm-se constituído como respostas ao que até aqui não tinha sido solucionado.
- As oficinas que se realizam servem também para escutar interrogações e desejos de aprendizagem.
- A metodologia definida contribui para a consciência das crianças/ jovens da sua importância enquanto líderes do processo e das relações de poder e estruturas de decisão com que lidam.
- Interliga-se com outros projetos, aumentando espaços para o exercício da sua cidadania.
- É o projeto que as crianças / jovens definem que os leva a articular com outros espaços de participação (exemplo: Conselhos Municipais) e a conhecer o Poder Local e as suas competências.
- As visitas ao Poder Local estão associadas às áreas de intervenção definidas pelo grupo, levando-os a conhecer as competências, as profissões e os projetos, contribuindo também para ajudar a delinear as soluções para as suas ideias e a encontrar outras parcerias.
- A superação de expectativas por parte dos adultos sobre a capacidade e a utilidade da participação infantil e juvenil na gestão diária da instituição e a transformação profissional que têm demonstrado à medida que o projeto se desenrola.

#### Que desafios este projeto coloca?

- A continuidade deste projeto no percurso escolar das crianças após o 1.º ciclo, segundo uma ideia por elas apresentada, pode passar pela criação de Clubes “Eu participo” nas escolas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com a participação direta na sua gestão.
- Colocar em destaque as dinâmicas de participação existentes nas instituições, construindo um banco de experiências e de recursos, incentivando a partilha e as boas práticas no concelho.
- Criar um mecanismo de participação, contínuo e regular, entre as crianças/jovens e poder local.
- Encontrar soluções inovadoras na gestão de espaços para a realização deste tipo de projetos de participação, contrariando os constrangimentos impostos pelo sistema educativo português.
- Articulação eficaz entre serviços e profissionais, não só autárquicos, mas também dentro das outras instituições.

*“Esta história podia começar por Era uma vez uma turma do 3.º ano com uma professora simpática e um projeto. (...) Este grupo é mesmo muito especial! (...) **somos uma equipa - 26 crianças**(...) que há 3 anos fazem parte deste projeto “Eu Participo”. (...) **Temos organizado muitas ideias, angariámos dinheiro para fazê-las e assim podemos fazer as pessoas felizes, incluindo nós!** (...) Tudo começou quando estávamos num plenário. (...) **Um dia a Beatriz, (...) avisou “Na Nova Palmela há um parque que foi retirado.”** Ela explicou-nos que desde então as crianças daquele bairro tinham ficado tristes porque já não podiam brincar fora de casa, sozinhas, porque as mães já não sentiam segurança. (...) Como sempre, a Yasmin foi a primeira a falar “Não está certo! O espaço está vazio e agora não serve de nada!” (...) Era um dia de primavera mas não um qualquer. **Nesse dia íamos à Câmara Municipal e connosco levávamos quatro propostas de ideias que construímos nos nossos plenários (...)**”*



***(História coletiva iniciada no ano letivo 2014/15 pelas crianças do projeto “Eu Participo” –  
EB Joaquim José de Carvalho, Palmela)***

**Gabinete de Participação e Cidadania  
Câmara Municipal de Palmela**



## A Participação das Crianças na Construção da Cidadania no Concelho de Gouveia:

### Percursos e Aprendizagens

Isabel Silva<sup>1</sup>  
Sandra Silvestre<sup>2</sup>

Associação Grupo Aprender em Festa  
gaf.aventuramundocidadania@gmail.com

**Resumo** - Criar territórios amigos das crianças é fundamental para construir comunidades mais democráticas, livres e participativas. A iniciativa das *Cidades Amigas das Crianças* foi desenvolvida para assegurar que os governos locais tomem decisões no melhor interesse das crianças; e que os territórios sejam lugares onde os seus direitos, à saúde, à educação, à proteção, à estimulação, à não-discriminação, à inclusão, à cultura e ao lazer sejam consistentemente abordados e respeitados, numa ótica democrática e de boa governação (Riggio, 2002). O programa das *Cidades Amigas das Crianças*, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1996, pressupõe que os sistemas de governação local se comprometam com a implementação da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), envolvendo os agentes autárquicos como principais parceiros na concretização dos objetivos para a infância, numa sociedade em constante evolução (Malone, 2006). O movimento de adultos e crianças por territórios mais amigos das crianças tem vindo a crescer em vários municípios europeus (Riggio & Kilbane, 2000). Com esta filosofia em mente, o Grupo Aprender em Festa, associação comprometida com o desenvolvimento local protagonizado por grupos vulneráveis, especialmente crianças e jovens, está a desenvolver, em parceria com o município de Gouveia e outras entidades parceiras locais, o projeto *Uma Aventura no Mundo da Cidadania*, a decorrer neste concelho desde 2014. Partindo dos princípios da iniciativa *Cidades Amigas das Crianças*, procurou-se potenciar condições de participação de crianças através da dinamização de grupos de encontro numa perspetiva sistémica de desenvolvimento comunitário. Neste colóquio, a nossa comunicação pretende dar a conhecer as aprendizagens e desafios resultantes do trabalho desenvolvido com três grupos de crianças de diferentes freguesias do concelho. Partindo do mapeamento do seu território, chegando à identificação dos espaços a ser alvo de observação e análise, ao processo de tomada de decisão e envolvimento das estruturas locais, analisaremos as condicionantes da participação infantil. Este projeto confia na capacidade das crianças de perceber problemas e pensar em soluções, em que a sua participação como protagonistas da vida dos territórios é premissa para a existência de relações inclusivas, solidárias e intergeracionais, advogando mudanças em prol de um desenvolvimento local assente em processos de tomada de decisão democráticos e participativos.

**Palavras-chave:** cidadania, participação infantil, direitos das crianças, democracia participativa

### Introdução

Mais de 25 anos passaram desde a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), e da sua ratificação por Portugal e, no entanto, a participação infantil consagrada neste que é o instrumento de direitos humanos mais consensual do mundo, continua a ser um desafio e alvo de

---

<sup>1</sup> Isabel Silva (isabel.s.silva@sapo.pt) é licenciada em Psicologia e doutorada do Programa Inter-Universitário de Doutoramento em Psicologia Clínica - Psicologia da Família e Intervenção Familiar, pela FPCE-UC. Desenvolveu atividades de investigação no âmbito da educação parental e da intervenção socioeducativa com profissionais no contexto do acolhimento residencial de crianças e jovens em risco com o Programa Incredible Years (Anos Incríveis). É autora de artigos nesta área. Atualmente desempenha funções na Associação Grupo Aprender em Festa (Gouveia), onde facilita grupos de crianças, jovens, famílias e seniores para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e parentais conducentes ao fomento de práticas democráticas, solidárias, inclusivas e de participação na vida da comunidade.

<sup>2</sup> Sandra Silvestre (ssilvestra@gmail.com) é licenciada em Relações Internacionais pela FEUC, com formação especializada na área da Educação para os Direitos Humanos. Dirigente associativa, desde 2002, coordenou e animou diversos projetos socioeducativos, formativos e comunitários, nacional e internacionalmente. Atualmente coordena em Gouveia o projeto "Uma Aventura no Mundo da Cidadania" que tem por objetivo promover práticas de cidadania, facilitando grupos de encontro de crianças, jovens, adultos e seniores e processos de animação comunitária.

múltiplas reflexões e estudos. A forma como se promove a participação das crianças nas sociedades democráticas está ainda em debate, especialmente se considerarmos níveis em que as próprias reivindicam os seus espaços de participação e dirigem estes processos autonomamente.

Os movimentos de emancipação das crianças do início do século XX vieram reclamar direitos que surgiram da análise das suas condições de vida, fortalecendo a sua posição na sociedade. A Declaração de Moscovo de 1918 foi o movimento pioneiro que enfatizou a educação livre para as crianças, sublinhando direitos como o da expressão livre da sua opinião e a organização coletiva, com outras crianças e adultos, e o da participação em decisões políticas (Gaitán & Liebel, 2011).

Na atualidade, a CDC e o programa “Cidades Amigas das Crianças”, lançado pela UNICEF em 1996 com o objetivo de “colocar as crianças em primeiro lugar” e contribuir para a aplicação dos seus direitos no contexto mais próximo da sua vida quotidiana – o município, refletem uma ordem social desejada e definem a posição das crianças na sociedade como sujeitos de direitos e dos adultos como defensores desses mesmos direitos. Mas será que os adultos, especialmente os responsáveis políticos, reconhecem a infância e a juventude como parte ativa da vida sociopolítica, económica e cultural existente? Como cidadãos e cidadãs de pleno direito, com algo a dizer sobre a sociedade em que vivem?

A cidadania como prática implica “ser parte de”, recebendo o estatuto de membro da comunidade, compartilhando interesses, direitos e responsabilidades. Consciente dos baixos níveis de participação cidadã dos grupos sociais mais excluídos, nos quais se inserem as crianças, este trabalho tem por objetivo refletir sobre como se pode, à escala local, promover e operacionalizar a participação e a cidadania ativa das crianças, envolvendo-as nos vários sistemas da comunidade, aumentando o conhecimento e a consciência dos seus direitos a partir de ações educativas participativas e da exploração territorial das suas freguesias. É ainda explicado como é possível despertar sentimentos de pertença a um território e abordadas as condições políticas necessárias para que, a partir das crianças, se desenvolvam práticas de democracia participativa. As reflexões aqui propostas têm como fio condutor as observações e análises realizadas no âmbito do projeto *Uma Aventura no Mundo da Cidadania*, com três grupos de crianças do concelho de Gouveia, com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos, que despoletaram percursos de participação infantil nas suas freguesias.

### **As crianças como ponto de partida para a ampliação da cidadania**

O art.º 12 da CDC - as “crianças têm o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração, de acordo com a sua idade e maturidade” inaugurou uma visão das crianças como cidadãos e atores políticos, abrindo possibilidades à participação infantil. A investigação com base nos direitos das crianças posiciona as crianças como sujeitos, cidadãos ativos do presente (Jans, 2004, Sarmiento, 2012), capazes, competentes e especialistas nas suas próprias vidas (Lansdown, 2005). No entanto, a natureza e extensão da participação das crianças depende muitas vezes da perceção dos adultos relativamente à competência associada a crianças de diferentes idades ou etapas de desenvolvimento. De facto, as crianças podem ser excluídas dos processos de participação por causa da perceção acerca das suas competências, o que acontece muitas vezes com crianças mais novas (Dockett, Kearney & Perry, 2012). O que reforça a ideia de que:

“A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007:183).

De acordo com a Escada de Participação proposta por Hart (1992), os níveis de participação das crianças passam por etapas de não participação (manipulação, decoração e tokenismo [simbolismo]) e etapas de participação (delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças). A participação é um direito fundamental da cidadania e um meio pelo qual se constroem as democracias; e segundo o mesmo autor:

“Através da participação genuína em projetos que envolvem soluções a problemas reais as crianças e jovens desenvolvem competências de reflexão crítica e comparam perspetivas que são essenciais para a autodeterminação relativamente a crenças políticas” (Hart, 1992:36).

O entendimento das crianças e jovens como atores políticos inteiros e plenos, bem como os projetos de cidadania ativa que colocam as crianças no centro da criação de sistemas de democracia local de alta intensidade, ressentem-se também da patologia de representação das democracias (Santos, 2003). De facto, a degradação das práticas democráticas, o descrédito e a desqualificação da

política contagiam e enformam também o pensamento infantil, bem como dos adultos que trabalham com as crianças, levando à consideração da inutilidade da sua participação. Como é referido no Guia de Capacitação da ONG *Save the Children*, que tem por base realidades da América Latina mas que se aplicam também à Europa e ao mundo ocidental em geral:

“Os meninos e as meninas sentem-se enganados pelos adultos. Para eles, as palavras dos políticos e outras autoridades são cada vez menos credíveis. Esta situação tem vindo a causar estragos no seu sentimento de inclusão na sociedade.” (Ekstedt, 2004: 29)

Ao mesmo tempo surgem, ao nível local, múltiplas e diversas experiências de resgate e requalificação da democracia assentes na participação (Santos, 2003). É neste quadro que se insere o projeto “Uma Aventura no Mundo da Cidadania”, partindo das crianças como protagonistas do processo de (re)construção coletiva da democracia local, criando espaços de encontro e diálogos inclusivos, solidários e intergeracionais. Tal como recomendado em vários documentos internacionais, que visam capacitar para a participação ativa e permanente de crianças e jovens na definição de políticas públicas, sublinha-se que:

“(…) a participação de crianças e adolescentes deve vir acompanhada da construção de novos espaços participativos, da transformação da relação Estado, sociedade e infância e da construção de uma nova gramática social na família, escola, comunidade e na democracia.” (Ação Educativa, 2013:17)

Este projeto assenta, assim, numa conceção ampla de cidadania que procurou ir além da ideia de reciprocidade entre direitos e deveres, questionando o significado do que é ser cidadão e cidadã ativa/o, procurando desconstruir relações autoritárias, nomeadamente entre o mundo adulto e a infância, e criar as condições para o surgimento de novas lógicas de relacionamento assentes no respeito profundo pela diversidade e na igualdade de oportunidades (Ação Educativa, 2013). Como nos lembra Rui d’Espiney (2014:19) “a cultura e a prática da cidadania e da participação são frutos de um processo construído em torno do desenvolvimento do poder da criança, isto é, do pleno exercício dos seus direitos”.

## Metodologia

O concelho de Gouveia situa-se no distrito da Guarda, Serra da Estrela, e é constituído por 16 freguesias, tendo uma população residente de 14 046 habitantes (INE - Censos 2011). No âmbito do projeto *Uma Aventura no Mundo da Cidadania* (AMC), apoiado pelo programa “Cidadania Ativa” gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian e financiado pelas EEA Grants (Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu), foi possível desenvolver nas freguesias de Paços da Serra, Arcozelo da Serra e Vila Nova de Tazem iniciativas inspiradas nos princípios do programa “Cidade Amiga das Crianças” que promove sistemas de governo local que se comprometem a respeitar os direitos das crianças. Em Paços da Serra o percurso iniciou-se em julho de 2014, em parceria com uma instituição local, envolvendo crianças em idade pré-escolar enquadradas na resposta de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Alargou-se depois o movimento à escola básica, às famílias, à autarquia e comunidade em geral, mantendo-se até hoje. No Arcozelo da Serra, a iniciativa decorreu por contágio, ou seja, as crianças tiveram conhecimento do trabalho desenvolvido em Paços da Serra e quiseram também envolver-se e à sua freguesia. Assim, no período de férias de verão de 2015, e enquadrado também pelo CATL de uma instituição particular de solidariedade social que acolheu a parceria, um grupo de crianças interveio envolvendo igualmente a Junta de Freguesia. Em Vila Nova de Tazem, a iniciativa decorreu durante o ano letivo de 2014-2015 com um grupo de crianças do pré-escolar, também em regime de CATL de uma entidade que se associou ao projeto, mantendo-se este sempre no contexto institucional, havendo apenas uma apresentação breve do processo e da proposta das crianças às famílias.

Para desenvolver a iniciativa da Cidade Amiga das Crianças nas três freguesias do concelho de Gouveia, as metodologias adotadas no projeto AMC tiveram como pressuposto estratégias promotoras do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente ações grupais de reflexão-ação. Numa perspetiva de grupos de encontro - grupos inter pares de crianças, jovens, famílias e seniores – organizados de forma inclusiva através de encontros regulares, realizaram-se percursos de conscientização, através da partilha de ideias e opiniões, do exercício da tomada de decisão democrática e de práticas ativas e interventivas, elaborando propostas para o espaço público ou de utilização coletiva, visando a sua melhoria qualitativa e cooperando com outros na construção dessas mudanças. As sessões com os grupos de encontro de crianças foram mediadas por duas facilitadoras do projeto, em colaboração com as profissionais das instituições. Estas sessões criaram oportunidades para que as crianças desenvolvessem a sua capacidade interrogativa, assumindo um papel ativo de investigadoras (papel de “detetives”) das suas

freguesias. As facilitadoras procuraram ainda aprofundar as ideias das crianças, mediando o diálogo para que estas pudessem pensar melhor sobre os problemas ou tema em análise e fazer emergir propostas focadas na solução.

De seguida, sistematizamos alguns passos dados no percurso dos três grupos de encontro de crianças, pertencentes às freguesias anteriormente referidas.

**Mapeamento** – Num primeiro momento, as crianças foram convidadas a desenhar livremente os espaços que conheciam na sua localidade, partindo-se depois para uma variedade de abordagens que incluiu também visitar, fotografar, investigar e conversar. Isto permitiu às crianças partilharem as suas visões sobre as suas freguesias, comunidades, locais que frequentam e de como circulam no seu território. Facilitou também a expressão de opiniões, vivências e aprender a ouvir e respeitar perspetivas e ideias diferentes das suas. Ajudou as crianças a verem-se como parte integrante de um grupo que partilha conhecimentos e vivências num território específico, partilhando um objetivo comum de promover uma Aldeia Amiga das Crianças. Adicionalmente despertou sentimentos de pertença a uma região e permitiu explorar ideias relacionadas com as identidades e culturas locais, desenvolvendo confiança e competências de orientação espacial, que constituem aspetos importantes no âmbito da educação geográfica.



Figura 1. Construção dos mapas individual e coletivo

**Tomada de decisão** – Após o mapeamento começou-se a definir o projeto de intervenção das crianças com a escolha do local ou do tema em que quiseram e consideraram necessário intervir. Neste processo, assente acima de tudo em diálogos e partilha de opiniões e ideias, exploraram-se necessidades, sonhos e desejos mas também limites e critérios. Assim, o grupo considerou também as necessidades e anseios de outros grupos que utilizam os mesmos espaços, começando a desenvolver capacidades de se colocar no lugar do outro, bem como despertando capacidades de negociação e de solidariedade intergeracional, bem como competências pessoais e sociais de confiança e diálogo com adultos. Procurou-se ainda definir com o grupo critérios que fundamentassem as suas escolhas e propostas, ensaiando votações e procurando consensos, relacionando-os sempre com os direitos das crianças, bem como com ideias de bem-estar social e desenvolvimento local.



Figura 2. Encontro intergeracional e boletins de voto

**Observação dos aspetos mais e menos amigos** – Após a seleção do local para análise e da visita e exploração do mesmo, as crianças dialogaram e refletiram dando origem a novas investigações. As crianças aprenderam sobre o planeamento e implementação do projeto, identificando problemas e formulando hipóteses. A estimulação de ideias foi efetuada utilizando estratégias como a chuva de ideias, análise de registos fotográficos e desenhos e baseada em trabalho de equipa. Uma tabela de registos foi sendo preenchida para nortear o desenvolvimento do projeto. Esta e outras

sistematizações visuais dos passos dados em cada etapa permitiram às crianças irem relembrando todo o processo, o que foi alcançado, com quem interagiram para a concretização das suas ideias e, assim, ir planeando o futuro de forma sustentada.



Figura 3. Tabela de registo dos problemas e soluções propostas e síntese recapituladora dos passos dados

O planeamento participado do projeto de intervenção das crianças permitiu a educação para a cidadania ativa, empoderando as crianças e fornecendo instrumentos necessários ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, culturais e relacionais. Este processo trabalhou também a noção e a apropriação do espaço público, encorajando atitudes de respeito dos recursos e bens que são de domínio público/comum.

**Envolvimento e alargamento institucional e político** – A apresentação das propostas aos responsáveis da autarquia local ou da instituição para avaliação da sua legalidade, exequibilidade e para a sua implementação colaborativa traduziu-se no reconhecimento político da cidadania das crianças e do seu direito de participar. Outro espaço onde as crianças puderam assumir um papel de atores políticos foi o Fórum da Cidadania. Tratou-se de um espaço periódico de diálogo e encontro entre todos os grupos, inclusive os de crianças, a comunidade em geral e os/as representantes das instituições e autarquias. Foi e mantém-se como um espaço de participação e inclusão, de reflexão, formação e aprendizagem coletiva, de avaliação e validação, de alargamento e construção colaborativa, enfim do exercício concreto e essencial da democracia, bem como de contágio de práticas de cidadania e de intervenção de grupos de cidadãos/ãos nos seus territórios. Estes foram também momentos em que os grupos de crianças ganharam maior visibilidade pública, nomeadamente através do envolvimento da comunicação social local e nacional, o que suportou e fortaleceu o reconhecimento da sua cidadania plena. Tal como sugerem Trilla e Novella (2001) é necessária a criação de espaços e momentos adequados para que a participação infantil seja cada vez mais efetiva.



Figura 4. Reuniões com as equipas da Junta de Freguesia em Paços da Serra e Arcozelo da Serra



Figura 5. Fórum da Cidadania

**Execução conjunta do projeto** – As intervenções propostas pelas crianças aconteceram em parceria com as equipas das Juntas de Freguesia locais e também, sempre que necessário, envolvendo especialistas em áreas específicas. No caso da freguesia de Paços da Serra, as crianças recorreram ao contributo do CERVAS (Centro de Ecologia, Recuperação e Vigilância de Animais Selvagens) para conhecer melhor as espécies que habitavam a ribeira e apoiar a sua



limpeza. Este tipo de colaborações permite também chegar a entendimentos mais abrangentes do problema, bem como a soluções mais duradouras e sustentáveis.



Figura 6. Trabalho em parceria com o Presidente da Junta e CERVAS

**O envolvimento das famílias** – A integração de mães e pais iniciou-se com a apresentação do projeto Aldeia Amiga das Crianças pelas próprias crianças. Decorrente deste primeiro contacto tiveram lugar as sessões “Mães e Pais à Conversa: Parentalidade e Cidadania” que abordaram temas como a parentalidade positiva, igualdade de género, tolerância e compreensão intercultural, prevenção à violência, sendo que a última sessão intitulada “Famílias Positivas, Famílias Participativas” lançava o mote para as famílias realizarem propostas para a sua freguesia. No grupo de Paços da Serra, as famílias escolheram intervir num espaço contíguo ao parque infantil eleito para intervenção pelas crianças, acabando por se complementarem. Assim, a proposta foi realizar um mural comunitário, pensado em conjunto com as crianças e a autarquia local e aberto à participação de toda a comunidade. Esta iniciativa contribuiu para a sensibilização dos direitos das crianças e das famílias, do direito a brincar e ao tempo livre, base de construção de relações fortes e positivas entre mães, pais e demais encarregados de educação e as crianças.

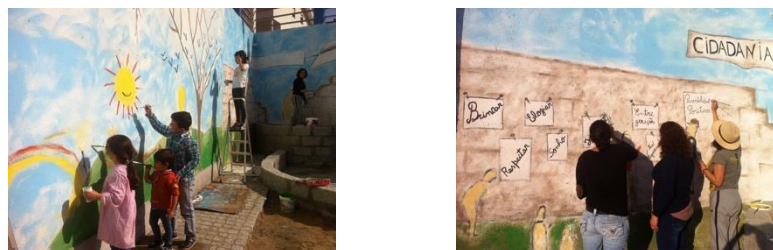


Figura 7. Famílias e comunidade na elaboração do mural comunitário em Paços da Serra

Os grupos de encontro são espaços importantes que permitem promover a participação infantil na vida democrática das freguesias, da cidade e, de forma mais abrangente, do concelho. Esta iniciativa, intitulada “Territórios Amigos das Crianças”, permitiu recuperar alguma liberdade de movimento das crianças, já que, muitas vezes, as famílias e os adultos em geral mostram-se relutantes em permitir que as crianças explorem o seu território, protegendo em demasia e reduzindo a sua capacidade de ação de forma autónoma e coletiva.

Ao longo dos vários passos dados neste processo de descoberta dos caminhos para territórios amigos das crianças, destacamos que abrir espaços e encorajar a participação das crianças depende em grande parte da relação estabelecida entre as crianças, as facilitadoras, as profissionais de educação e outros adultos responsáveis (autarcas, dirigentes e famílias), sendo condição para que o processo seja significativo e tenha impacto nos indivíduos envolvidos e nos sistemas em que se insere.

### Considerações Finais

A componente mais importante e inovadora da iniciativa “Cidades Amigas das Crianças” recai na

promoção da participação das crianças, o que marca uma mudança institucional e cultural nos municípios que se propõem a implementar estes princípios na dinâmica do concelho. Atribuir competência e visibilidade pública às crianças são as duas características importantes daquilo que é definido como participação infantil. A participação nas decisões e no planeamento das intervenções significam uma ação proeminente através da qual as crianças e jovens são ouvidos e contribuem para processos de tomada de decisões relevantes, em contextos públicos como fóruns de discussão, processos consultivos e assembleias de crianças. Além disso, crianças e jovens podem desenvolver projetos de forma a contribuírem para mudar o seu ambiente e os seus territórios (UNICEF, 2005).

Neste sentido, o projeto AMC encorajou a participação social de crianças dos 4 aos 12 anos, trouxe à luz uma nova conceção de administração pública capaz de promover o planeamento participado e criar sistemas de governação abertos às crianças. Outros dos benefícios desta iniciativa que se destaca é o encorajamento do envolvimento das crianças como sujeitos ativos em processos de mudança, sendo um exemplo de ação a “partir de baixo” e chamando a atenção das autoridades locais para as aspirações coletivas, identificando as opiniões e necessidades dos/as cidadãos/ãs. Sublinha-se ainda o papel das crianças como cidadãs ativas, atentas às necessidades das suas freguesias para a manutenção do bem-estar e promoção do desenvolvimento sustentável.

Apesar de, muitas vezes, a participação infantil ser subestimada pelas autarquias que a confundem com projetos meramente lúdico-pedagógicos (o que por um lado, facilita a adesão à iniciativa, uma vez que esta não constitui uma ameaça ao poder, mas, por outro lado, limita o seu alcance não havendo uma alteração imediata e significativa das relações de poder entre crianças e adultos), a receptividade dos autarcas e de dirigentes permite aproximar as crianças destas instituições e do trabalho feito pelas suas equipas e abrir caminhos para que, no futuro, se atinjam mudanças culturais profundas e se enraíze a participação infantil.

Uma análise do projeto permite ainda apontar as dificuldades de se colocar em prática a participação infantil, nomeadamente pela persistência de uma cultura piramidal e patriarcal, baseada no chefe, colocando as decisões na mão dos líderes, bastante burocratizada, algo rígida e, logo, avessa à diversidade, à criatividade e à informalidade. Consideramos que estas e outras barreiras podem ser ultrapassadas procurando resgatar e requalificar a democracia local e criando mecanismos de democracia participativa, através de processos constantes, de longo prazo, assentes na negociação, envolvendo crianças e adultos (facilitadores, autoridades locais e outros profissionais) e encorajando modelos de decisão partilhada. É através da comunicação entre adultos e crianças e entre adultos que trabalham juntos que as ideias são transformadas e levadas à prática. A qualidade da comunicação é a chave para compreender a eficácia das práticas da cidade amiga das crianças (Hart, 1992).

Esta *Aventura* viu-se ainda confrontada com uma cultura focada desde muito cedo no sucesso académico, deixando pouco tempo para intervenções mais viradas para a formação pessoal e humana e de educação para a cidadania e ainda para a intervenção e interação com o meio. Este facto alertou para a necessidade de abordagens formativas baseadas nos direitos das crianças e na promoção da participação infantil, atualizando competências ligadas ao saber-fazer, ao saber-ser e ao saber-estar para todos os agentes que lidam com as crianças. Isto proporcionará uma melhor capacidade de leitura e de auscultação, de apoio e facilitação da sua participação, incentivando as crianças à formação e expressão de opiniões próprias.

Em síntese, os governos locais, as escolas e as instituições ao garantirem os direitos das crianças, oficialmente reconhecidos na Convenção, e em particular, ao promoverem a participação de crianças e jovens como recomendado pela iniciativa “Cidades Amigas das Crianças”, estão a aumentar o nível de conexão destes à sua comunidade, à sua vizinhança e a tornarem-se agentes sociais capazes de contribuir para o desenvolvimento dos seus territórios, ultrapassando o conceito de que as crianças e jovens são apenas sujeitos vulneráveis que devemos defender e proteger, e enfatizando que eles têm um papel importante na construção dos seus futuros (Wilks, 2010). Destacamos ainda o importante papel da Associação Grupo Aprender em Festa, ao complementar o trabalho desenvolvido por outras entidades, como a escola, em prol de uma cidadania participativa. O trabalho com os grupos de crianças e as iniciativas por Territórios Amigos das mesmas demonstraram que é possível envolver crianças e jovens de forma significativa na determinação e construção do seu futuro e do futuro das suas terras. Através da participação cidadã, elas e eles desenvolveram a confiança, o sentimento de pertença, a consciência e as competências necessárias para se envolverem com os territórios, espaços, recursos e assuntos das suas freguesias, cidade e concelho.

## Referências

- Ação Educativa (2013). *A participação de crianças e adolescentes e os planos de educação*. São Paulo: Ação Educativa. [http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Participacao\\_Crianças\\_Adolescentes.pdf](http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Participacao_Crianças_Adolescentes.pdf) (Acessível em 24 de fevereiro de 2016)
- Dockett, S., Kearney, E., & Perry, B. (2012). Recognising Young Children's Understandings and Experiences of Community. *International Journal Of Early Childhood*, 44(3), 287-305. doi:10.1007/s13158-012-0073-y
- Ekstedt, J. (2004). *Programación de los derechos del niño: guía de capacitación*. Lima: Save the Children Suecia. [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-3/pdn\\_guia-capacitacion.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-3/pdn_guia-capacitacion.pdf) (Acessível em 22 de janeiro de 2016).
- Espiney, R. (2014). *Cidadania e participação das crianças*. Setúbal: Instituto de Comunidades Educativas. <http://www.iceweb.org/textos/notICEasjun14.pdf> (Acessível em 27 de dezembro de 2015).
- Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). *Cuidanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF/International Child Development Centre, 4. [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (Acessível em 26 de janeiro de 2016).
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. The Hague: Bernard van Leer Foundation, 36. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/282624/114976.pdf> (Acessível em 26 de janeiro de 2016).
- Malone, K. (2006). United Nations: a key player in a global movement for child friendly cities. In Brandon Gleeson & Neil Sipe (ed.), *Creating Child Friendly Cities: New Perspectives and Prospects* (pp. 13-32). New York: Routledge.
- Riggio, E., & Kilbane, T. (2000). The international secretariat for child-friendly cities: a global network for urban children. *Environment & Urbanization*, 12(2), 201-205.
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment & Urbanization*, 14(2), 45-58.
- Santos, B. S. (2003). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. Política e pensamento crítico. *UNIPOP*, 2, 45-49.
- Sarmento, M. J. Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. Revista Ibero-Americana de Educação, 26, 137-164.
- UNICEF (2005). *Cities with children: Child friendly cities in Italy*. Florence: Innocenti Research Centre. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/cfcgb2005.pdf> (Acessível em 26 de janeiro de 2016).
- Wilks, J. J. (2010). Child-friendly cities: a place for active citizenship in geographical and environmental education. *International Research In Geographical & Environmental Education*, 19(1), 25-38. doi:10.1080/10382040903545484

# crianças, cidade e cidadania

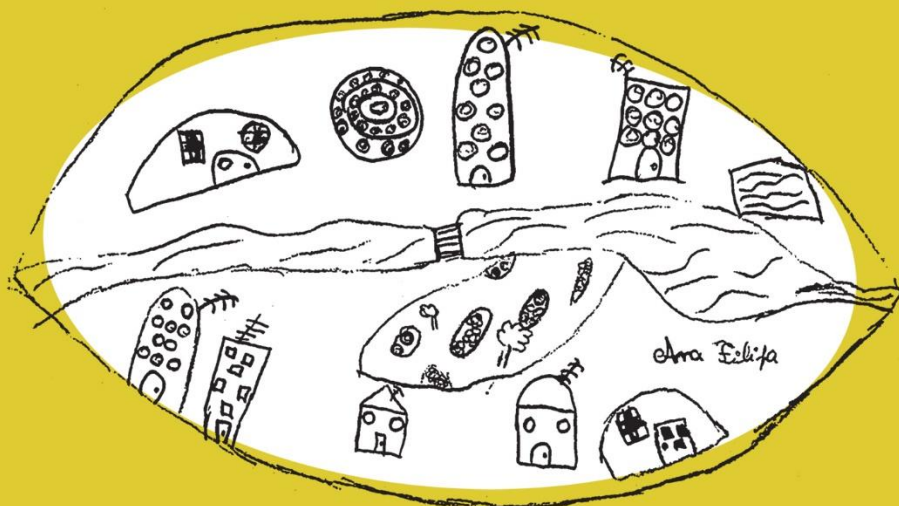
colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



EIXO 2 | MODELOS DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS  
NO ESPAÇO URBANO

## **Brincadeiras com Crianças Hemofílicas: Ações de Cidadania em Espaço Urbano**

**Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula**

Universidade Estadual de Maringá – UEM-Paraná - Brasil

e-mail: [erciliaangeli@yahoo.com.br](mailto:erciliaangeli@yahoo.com.br)

**Verônica Regina Muller**

Universidade Estadual de Maringá – UEM-Paraná - Brasil

e-mail: [veremuller@gmail.com](mailto:veremuller@gmail.com)

**Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame**

Universidade Estadual de Maringá - UEM-Paraná - Brasil

e-mail: [eliandra@gmail.com](mailto:eliandra@gmail.com)

**Lucas Tagliari da Silva**

Universidade Estadual de Maringá - UEM-Paraná - Brasil

e-mail: [lu.cas.ts@hotmail.com](mailto:lu.cas.ts@hotmail.com)

**João Marchi**

Universidade Estadual de Maringá – UEM-Paraná - Brasil

e-mail: [joaomarchi23@hotmail.com](mailto:joaomarchi23@hotmail.com)

**Gislaine Gonçalves**

Universidade Estadual de Maringá – UEM-Paraná - Brasil

e-mail: [espaco.unico@hotmail.com](mailto:espaco.unico@hotmail.com)

**Resumo** – Este trabalho tem como objetivo apresentar as ações do Projeto de Extensão “Arte Brincadeiras e Literatura: Educação social em saúde” do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Paraná, Brasil. O projeto surgiu a partir da solicitação do Hospital Universitário da cidade para realização de convênio com a Universidade com intuito de promover atividades lúdicas para crianças Hemofílicas que realizam tratamento de saúde no Hemocentro. Os fundamentos teóricos metodológicos estão baseados na perspectiva da Sociologia da Infância e da Educação Social, as quais buscam compreender as crianças e escutá-las quanto aos seus desejos, anseios e o que desejam para o projeto e para a cidade. O projeto conta com docentes e estudantes dos cursos de Pedagogia, de Educação Física e de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, assim como estudantes de pós graduação em Educação. O objetivo principal é refletir sobre as realidades e especificidades das crianças Hemofílicas em conjunto com elas para a garantia dos seus direitos. As atividades são realizadas no ambulatório do Hemocentro de Maringá e são realizadas reuniões de planejamento e avaliações. As brincadeiras são adaptadas às necessidades das crianças Hemofílicas e estão voltadas para o que elas solicitam. A metodologia envolve rodas de conversas, brincadeiras, trabalhos com arte e contação de histórias. Os estudantes produzem relatórios, registram as ações em diário de campo e são realizadas reuniões de discussão dos relatórios e das ações. Os resultados revelam que as crianças, desde pequenas, já expressam seus desejos e escolhas prediletas para as brincadeiras. Elas também dizem como querem ser tratadas. Estes aspectos oportunizam o protagonismo infantil e a promoção da cidadania no espaço urbano. As crianças solicitam que o projeto ocorra todos os dias no ambulatório e têm participado do tratamento mais motivadas.

**Palavras-chave:** Crianças, Sociologia da Infância, Educação Social, Brincadeiras, Saúde.

### **Introdução**

Uma das características das crianças em diversas sociedades é o interesse por brincadeiras, principalmente aquelas que envolvem movimentos corporais. Desde bebês, as crianças interagem com seus familiares e com outras crianças através de sorrisos, gargalhadas e gestos. Nessas ações conjuntas, as crianças revelam seus interesses e suas brincadeiras prediletas.

No caso das crianças Hemofílicas, muitas brincadeiras que fazem parte do universo infantil como correr, pular corda, jogar futebol, saltar, rolar, dentre outras brincadeiras que estão associadas a movimentos, são restritas e apresentam algumas limitações. Essas crianças não podem ser impedidas de brincar, mas alguns cuidados são necessários e fundamentais para garantia de uma

boa qualidade de vida e sobrevivência.

A Hemofilia é um distúrbio genético hereditário e as pessoas Hemofílicas têm dificuldades de coagulação do sangue. Esses aspectos podem resultar em lesões e hemorragias difíceis de serem controladas. A Hemofilia atinge predominantemente meninos. Na literatura médica, existem controvérsias sobre a manifestação da Hemofilia em mulheres. Para alguns setores da Medicina, a manifestação da Hemofilia em mulheres para a Medicina é rara. O conceito predominante é que as mulheres atuam como portadoras deste distúrbio. De acordo com Nascimento (2016:p.1) “No passado, Hemofilia era causa de morte precoce. Hoje, desde que recebam os cuidados necessários, os portadores da doença têm condição de levar vida saudável por muitos e muitos anos”.

Este artigo tem como objetivo apresentar as ações do Projeto de Extensão “Arte Brincadeiras e Literatura: Educação social em saúde” do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na cidade de Maringá, no interior do Paraná, Brasil. Este projeto iniciou suas ações no Hemocentro desta cidade em Agosto de 2015. As brincadeiras são realizadas com todas as crianças que fazem tratamento de saúde nesta instituição. Desta maneira, as crianças atendidas são as que apresentam Hemofilia, Anemia Falciforme, Talassemia e patologias relacionadas ao sangue. Porém, pela brevidade do artigo serão descritas apenas as ações realizadas com as crianças Hemofílicas, os desafios, as inquietudes e as possibilidades do Projeto.

Este projeto é coordenado por uma docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em conjunto com Docentes do Curso de Educação Física. O Projeto conta com a presença de 4 (quatro) estudantes dos Cursos de Pedagogia, 4 (quatro) de Educação Física, 3 (três) de Artes Cênicas e 3 (três) pós graduandos em Educação.

Os fundamentos teóricos metodológicos deste artigo estão baseados na perspectiva da Sociologia da Infância e da Educação Social. Essas perspectivas teóricas buscam compreender as crianças e escutá-las quanto aos seus desejos, anseios e o que almejam para as cidades. A seguir descreveremos as características da Hemofilia, as ações do Projeto de Extensão em Maringá, os desafios e conquistas desta intervenção em espaço urbano. O Projeto está ainda no início, entretanto, muitas aprendizagens foram geradas das experiências conjuntas com as crianças Hemofílicas e seus familiares.

## **1. Hemofilia – Características e cuidados a serem tomados**

A Hemofilia é um distúrbio genético pouco conhecido pelos brasileiros, principalmente em relação às suas características, sintomas, diagnóstico e profilaxia. Há algumas décadas, muitas pessoas não sabiam que eram portadoras desse distúrbio por diferentes motivos: por falta de informação, por ausência de acompanhamento médico e também, por diagnósticos imprecisos. Essas pessoas, quando não eram tratadas de maneira correta ou quando apresentavam hemorragias prolongadas (interna ou externamente), acabavam falecendo precocemente.

No Brasil, até bem pouco tempo, as políticas públicas de saúde eram precárias e muitas pessoas perderam suas vidas por negligência do Estado, principalmente em relação às transfusões de sangue. Não existiam os controles rígidos para as doações e muitas transfusões foram realizadas com sangues contaminados com doenças como Hepatite, Malária, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS), dentre outras.

O documentário “Três Irmãos de Sangue”<sup>3</sup> produzido em 2006 (BRASIL, 2006) e dirigido por Angela Patricia Reiniger, mostra a vida de três irmãos Hemofílicos, Henfil, Herbert de Souza e Chico Mario, intelectuais brasileiros que foram contaminados em transfusões de sangue com AIDS no Brasil e faleceram. Eles lutaram bravamente contra a ditadura de diferentes maneiras, mas não conseguiram vencer a doença adquirida por esse descaso governamental. Entretanto, as suas lutas não foram em vão pois parte da renda do documentário é doada em benefício da ABIA - Associação Interdisciplinar de AIDS.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre AIDS no Brasil e o tratamento para Hemofílicos avançaram muito. Em muitas cidades brasileiras existem os Hemocentros, instituições que

---

<sup>3</sup> Esses irmãos eram: Henfil, um cartunista que lutava contra a ditadura, Herbert de Souza – Betinho, sociólogo e exilado político, fundador da Campanha Contra a Fome e a Miséria e Pela Vida. Betinho foi indicado em 1994 ao Prêmio Nobel da Paz e Chico Mario, músico que compunha músicas contra a ditadura.



são responsáveis por doações de sangue, transfusões e atendem pessoas que necessitam de sangue como os Hemofílicos, aquelas pessoas com Anemia Falciforme, Talassemia e pessoas que sofrem acidentes, bem como aqueles que apresentam patologias relacionadas ao sangue. Atualmente os critérios para doação de sangue são rígidos. Existem alguns requisitos obrigatórios que seguem normas nacionais e internacionais estabelecidas por diferentes órgãos – Ministério da Saúde, Associação Americana e Conselho Europeu de Bancos de Sangue. O rigor no cumprimento dessas normas visa oferecer segurança e proteção aos receptores e aos doadores.

Embora exista uma expansão dos Hemocentros no Brasil, muitas pessoas ainda precisam se deslocar de suas cidades de origem para realizarem esses procedimentos de transfusão e tratamento, pois, geralmente, os Hemocentros estão localizadas nas grandes cidades. Desta maneira, crianças que moram em cidades pequenas e que a Hemofilia é detectada desde bebês, em muitos casos, precisam se deslocar de suas cidades para realizarem o tratamento de saúde. Sendo assim, além de necessitarem enfrentar tratamentos dolorosos precisam também de aprender a conviver com as viagens e longas esperas de horas nos ambulatórios dos Hemocentros nos quais receberam atendimento. Essas situações geram *stress* e cansaço, tanto para as crianças, como para seus familiares e/ou acompanhantes. É preciso lembrar também que esse distúrbio é hereditário. Portanto, muitos familiares apresentaram a Hemofilia nas suas infâncias. Eles também vivenciaram esses dramas e acabam revivendo essas situações com seus filhos pois também continuam em tratamento. A Hemofilia não tem cura e é para toda vida. Muitas dessas crianças que viajam e seus pais podem ser considerados como pessoas “itinerantes” pois precisam sempre de estar em deslocamento para se tratar.<sup>4</sup> Esses são, portanto, alguns elementos que caracterizam o tratamento das crianças Hemofílicas e seus familiares. Em relação às características da Hemofilia e às implicações para a vida das crianças, de acordo com Nunes *Et. al.* (2009) as características da Hemofilia são:

Hemofilia é uma coagulopatia hereditária recessiva ligada ao sexo, ocorrendo devida à falta ou produção defeituosa de moléculas dos fatores VIII ou IX da coagulação. A deficiência de fator VIII (Hemofilia A) é a mais frequente, ficando com 85% dos casos; já a deficiência do fator IX (Hemofilia B) corresponde a 15%.<sup>1,2</sup> A incidência na população mundial é de 1/10.000 (pelo fator VIII) e de 1/30.000 (pelo fator IX) nascimentos do sexo masculino. É caracterizada pela ocorrência de hemorragias que aparecem espontaneamente ou em consequência de traumatismos leves e são comuns nas articulações. As hemorragias geralmente ocorrem nas grandes articulações, podendo causar muita dor, danos permanentes e incapacitantes se não forem tratados adequadamente. (Nunes, 2009,p.1)

Como é possível observar, a Hemofilia é um distúrbio genético hereditário cuja transmissão se faz pelo cromossoma X. O termo Hemofilia é utilizado para indicar a deficiência do fator VIII (Hemofilia A) ou do fator IX (Hemofilia B). Para Borges (1996) a Hemofilia pode ser classificada em três formas distintas: grave, moderada e leve, de acordo com os níveis dos fatores VIII e IX. Os primeiros sinais da doença surgem quando é criança ainda é bebê, pois quando ela começa a se mexer no berço surgem os primeiros acidentes hemorrágicos e hematomas. Na primeira infância, pela necessidade de explorar o ambiente, muitos acidentes acontecem. Quando a criança também troca a dentição, esse é um momento crítico de possíveis hemorragias. Para toda a vida, as pessoas Hemofílicas precisam de ter cuidados com as atividades que desenvolvem, principalmente aquelas acometidas com os casos graves. Para Borges (1996)

Nos Hemofílicos, a sintomatologia mais frequente é a hematrose. Este sintoma é bastante doloroso, limitando as atividades físicas desde a infância. Os hematomas subcutâneos e musculares também provocam dores intensas, pois podem adquirir volumes enormes, comprimir feixes vâsculo-nervosos e outros tecidos. As articulações mais acometidas em ordem de frequência são os joelhos, os cotovelos, os tornozelos, os quadris e os ombros. Podem ocorrer ainda deformidades, atrofia muscular e contração de tecidos moles. Clinicamente, a articulação está frequentemente edemaciada, ocasionalmente instável e os movimentos são muito limitados. Os hematomas superficiais atingem apenas a pele e o tecido subcutâneo e geralmente não trazem problemas e nem precisam de tratamento de reposição

---

<sup>4</sup> É preciso considerar que atualmente no Brasil, quando são necessários essas viagens dos pacientes, as prefeituras são obrigadas a fornecerem ambulâncias para levarem as pessoas a realizarem os tratamentos gratuitos e refeições.

como fator deficitário, cedendo apenas com gelo local. O sangramento muscular pode ocorrer em qualquer músculo, mas tem maior frequência nos músculos das panturrilhas, das coxas, das nádegas, dos antebraços e dos ilíacos (músculo da região anterior do quadril). (Borges, 1996,p.1)

Após essas informações descritas por Borges (1996) é possível constatar a necessidade de cuidados especiais e precauções que precisam de ser realizadas em atividades físicas, corporais e brincadeiras realizadas com crianças Hemofílicas. Radicchi e Beltrame (2011:p.4) ao descreverem atividades físicas realizadas com essas crianças também chamam a atenção para a importância da oferta de tratamentos de qualidade para essas pessoas para que não ocorram sequelas: “O tratamento da Hemofilia, quando não realizado de maneira adequada, a depender também, da própria gravidade da Hemofilia de cada sujeito, pode determinar severas limitações de mobilidade, com restrições articulares graves”.

É preciso destacar que atualmente no Brasil, muitos avanços foram conquistados no tratamento das pessoas Hemofílicas. De acordo com o *site* do Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2016) em entrevista realizada com médica hematologista Daniele Feitosa, o Sistema Único de Saúde (SUS) disponibiliza dois tipos de medicamentos para os Hemofílicos:

O fator VIII recombinante, inclusive, é considerado o que há de mais moderno no mundo para o tratamento da Hemofilia tipo A por ser desenvolvido por meio de engenharia genética. Como sua produção é ilimitada, já que não depende do plasma humano, o medicamento possibilita a oferta do tratamento profilático (preventivo) para o distúrbio, antes praticamente restrito ao atendimento emergencial. Desde que instituímos a profilaxia os avanços na qualidade de vida dos pacientes são muito significativos. Antes, o hemofílico adulto quase não tinha tratamento. Hoje, a criança recebe o fator específico para sua condição, leva para casa e aplica de acordo com a necessidade. Foi uma mudança muito grande. Agora, na medida do possível, os pacientes podem ter uma vida muito parecida com os dos colegas. Podem ir para escola, fazer exercícios físicos e, no futuro, namorar e trabalhar. (Brasil, 2016, p.1)

O fato da criança ter acesso gratuito a assistência médica e poder aplicar os medicamentos em casa promove uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas e possibilita maior autonomia para os sujeitos que são beneficiados por esses tratamentos. Esses aspectos também estão começando a romper com a ideia de que as crianças com Hemofilia não podem praticar atividades físicas e brincadeiras. A seguir descreveremos as ações do Projeto de Extensão em Maringá no Paraná, Brasil.

## **2. Brincando e Fazendo Arte com crianças Hemofílicas**

O Projeto de Extensão “Arte Brincadeiras e Literatura: Educação social em saúde” que ocorre no Hemocentro na cidade de Maringá no interior do Paraná, no Brasil, iniciou suas atividades com as crianças e seus familiares em Agosto de 2015. A origem deste projeto esteve associada a solicitação de uma enfermeira que atende esses pacientes no Hemocentro. Ela procurou a docente do Curso de Pedagogia com intuito que a universidade realizasse intervenções lúdicas com essas crianças durante o período que aguardam consulta no ambulatório.

É preciso destacar que, a maioria das crianças Hemofílicas atendidas no Projeto são provenientes de outras cidades da região de Maringá e, até mesmo, da Zona Rural. Algumas crianças viajam de suas cidades para receberem atendimento. As vezes, elas demoram 6 (seis) horas para serem atendidas, pois nos dias marcados para as consultas, elas são acompanhadas e analisadas por uma equipe multidisciplinar. Com intenção de buscarmos construir ações conjuntas de humanização e de melhoria de qualidade de vida dessas crianças e seus familiares, submetemos o projeto ao Comitê de Ética do Hospital Universitário de Maringá e, após aprovado, iniciamos nossas ações.

O Projeto de Extensão tem como objetivo principal possibilitar o acesso à arte, ao lúdico, à literatura e à Educação Social para pessoas em tratamento de saúde. Também está voltado para o esclarecimento dos direitos humanos e da promoção da cidadania para crianças e adolescentes enfermos. O projeto pertence ao Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

O PCA é um programa que congrega projetos de extensão relacionados com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social como as que estão em situação de rua, em tratamento de

saúde e crianças indígenas. Também existem projetos de promoção da literatura em praça pública que atendem crianças e infâncias diversas. O PCA teve sua origem em 1992 e possui uma influência expressiva na defesa desta população na cidade e no país. Os fundamentos do PCA são da Educação Social e são descritos nas produções de Muller e Morelli (2002) e Mager, Muller, Silvestre e Morelli (2011).

A Educação Social é uma área recente no Brasil e tem como premissa básica promover o acesso dos direitos e a conquista da cidadania par todas as pessoas. Por princípio, a Educação Social está voltada para atender a todos, independente de classe social. Entretanto, no Brasil, as classes populares, em sua maioria, são pessoas que têm a maioria dos seus direitos violados. Nesse sentido, são necessárias ações para reparação e promoção dos direitos humanos para esses grupos considerados vulneráveis.

Para Natali, Souza e Muller (2013:p.1) a Educação Social é “uma ação educativa que se dedica a trabalhar na fronteira entre o que a lógica social e econômica atual produz em termos de inclusão/exclusão social e busca modificar este panorama segregado entre os sujeitos afetados”. Desta maneira, os projetos de extensão dedicados às classes populares buscam promover ações de empoderamento e protagonismo social para pessoas que precisam modificar suas condições de vida. Nessa perspectiva é que este Projeto se dedica a desenvolver ações sociais construídas de forma coletiva com as classes populares na busca de construções teóricas da Educação Social no Brasil. A Educação em Saúde é um referencial teórico que complementa as referências da Educação Social. Para Gazzinelli *Et. al.* (2005) não é possível pensar na Educação em Saúde em uma perspectiva determinista e linear. Na Educação em Saúde:

Ressalta-se a formação de uma rede de solidariedade entre educadores e educandos, na qual busca-se o compartilhamento e o desenvolvimento de potencialidades na tentativa de ultrapassar limites e dificuldades, outorgando autonomia dos sujeitos envolvidos. (Gazzinelli *Et. al.*, 2005:p 204)

As práticas realizadas no Projeto de Extensão são regidas por esses princípios e por ações educativas que envolvem o respeito, o compromisso, a inclusão, a participação e o diálogo. Elementos fundantes do PCA e descritos por Muller e Rodrigues (2002).

Dentre as estratégias metodológicas que estão presentes nos Projetos de Extensão existem as Rodas de Conversa baseadas na Educação Popular de Freire (1967). No projeto do Hemocentro, a maioria das crianças que o frequentam são pequenas e estão na faixa etária de 3 a 12 anos. As Rodas de Conversa iniciais são Rodas de Brincadeiras de apresentação nas quais os estudantes se apresentam, assim como as crianças e seus familiares.

A metodologia das ações deste Projeto consiste em brincadeiras de apresentação, brincadeiras intermediárias, contação de histórias e para o encerramento são realizadas atividades artísticas. É preciso considerar que as brincadeiras são construídas em conjunto com as crianças. Existe um planejamento prévio das atividades nas reuniões de formação dos estudantes. Nessas reuniões as brincadeiras são elaboradas para diferentes faixas etárias. Entretanto, as execuções dessas brincadeiras dependem do número de crianças, das suas condições físicas e das idades.

O Projeto acontece todas as segundas e quartas-feiras no período da tarde no Hemocentro. Quinzenalmente são realizadas discussões de planejamento e formação dos estudantes. Após as intervenções, são realizados registros das atividades e socializados em um grupo fechado (um grupo deste projeto nas redes sociais). Esses registros são os nossos diários de campo.

Antes de iniciarmos o Projeto tínhamos muito receio das atividades e brincadeiras a serem realizadas, principalmente em relação aos cuidados que deveríamos ter com as crianças. A integração dos estudantes de Educação Física com as estudantes de Pedagogia e os estudantes de Artes Cênicas e Pós-Graduação foi fundamental. Os estudantes de Educação Física preferem brincadeiras corporais e as estudantes de Pedagogia, atividades de Literatura Infantil e de Artes. No Projeto não existe divisão social de brincadeiras e atividades. Todos brincam de tudo.

Nas intervenções dos estudantes, na chegada no Hemocentro, eles propõem atividades para as crianças que brincam e também complementam com brincadeiras que trazem das suas experiências. Mesmo pequenas, elas sempre colaboram com brincadeiras de suas cidades e dizem sobre o que querem brincar. Na perspectiva da Sociologia da Infância, de acordo com Sarmento (2016) é preciso compreender os desejos das crianças:

Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também condição necessária para a construção de Políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças

e sua inserção plena na cidadania activa. (Sarmiento, 2016, p.1)

O Projeto utiliza poucos brinquedos e ocorre em uma sala de espera e no local onde as crianças fazem transfusão. Realizamos várias pesquisas sobre brincadeiras com crianças Hemofílicas e encontramos poucos estudos. Estamos construindo um repertório de brincadeiras em conjunto com as crianças. Neste período, priorizamos as brincadeiras nas quais as crianças e nós ficamos sentados. O grupo faz uma roda inicial e brincamos de nos apresentar. Cada participante joga uma bolinha na roda e diz seu nome para o outro e vai jogando para aquele que ele diz o nome. As crianças também nos ajudam a construir propostas de variações como brincar em roda onde cada um diz o nome de super heróis. Também brincamos de brincadeira de "batata quente", "careca-cabeludo", "morto-vivo", "estátua", imitamos os gestos de animais para adivinhação e cantamos músicas infantis. Em relação a Literatura Infantil contamos a História de "Viagem a Marrocos", histórias de Lendas Brasileiras e compartilhamos múltiplas experiências com as histórias do Saci-Pererê, Bumba meu Boi, Curupira, Lenda da mandioca, dentre outras. As crianças também trouxeram seus repertórios de histórias infantis. Quanto a Artes, trabalhamos com máscaras de carnaval, desenhos e pinturas. Também foram realizadas festas no Dia das Crianças (com a brincadeira de Caça ao Tesouro) e a festa do Natal. Nesta comemoração foi realizada uma discussão com as crianças e familiares sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), e realizada distribuição de presentes com o Papai Noel.

As crianças e familiares no princípio do projeto eram muito tímidos. Entretanto, passado algum tempo, eles já nos conhecem, se sentem à vontade nas brincadeiras e estão mais receptivos. A sala de espera, que antes era marcada por crianças sentadas assistindo televisão ou agitadas no Hemocentro, atualmente têm uma outra característica. Entretanto, as crianças que fazem transfusão de sangue, em alguns momentos, não querem participar das brincadeiras e histórias. Algumas crianças ficam sonolentas, outras preferem brincar com seus *tablets* e outras brincam com jogos nos seus celulares. Respeitamos esses momentos. Todavia, nos últimos tempos, registramos em nossos diários, o aumento da solicitação das crianças a seus familiares para irem até a sala de espera para ficarem brincando conosco durante o período da transfusão. Conquistar essas crianças tem sido o nosso desafio.

O Projeto é uma integração entre universidade e comunidade e possibilita o conhecimento das crianças, seus desejos e necessidades. As crianças Hemofílicas convivem com aspectos de rigidez da doenças e com elementos das suas infâncias que não podem ser esquecidos. É como se elas vivessem entre esses mundos distintos e complementares. Sarmiento (2016) discute o fato de que as crianças se inserem na sociedade não como pessoas estranhas, mas como atores sociais portadores de novidades e que dão continuidade ao mundo:

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhe negam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre lugar, predisposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História. Convém por isso, marcar o ponto geodésico da história deste lugar. (Sarmiento 2016:p 2)

As crianças Hemofílicas precisam conviver com esse distúrbio e, muitas vezes, são superprotegidas pelos familiares que se preocupam com acidentes. Desta maneira, muitos familiares limitam as brincadeiras das crianças e elas acabam se tornando adultas precocemente. Entretanto, existe um lado infantil pulsante e que não pode ser reprimido. Desta maneira, essas crianças vivem nesse "entre lugar". Elas precisam ser responsáveis com suas vidas desde pequenas, entretanto, são crianças e querem brincar, se divertir e aproveitar essa fase da vida repleta de experiências e acontecimentos. Este projeto tem sido um desafio para compreendermos esse universo dessas crianças e as possibilidades de resistências das crianças em situações adversas como já descrito por Paula (2007) com projetos lúdicos desenvolvidos crianças hospitalizadas.

### 3. Considerações Finais

A experiência deste Projeto de Extensão tem sido muito enriquecedora. A cada encontro aprendemos novas brincadeiras e elementos culturais com as crianças Hemofílicas e seus familiares. Em princípio, ficávamos com receio das brincadeiras a serem ofertadas e compartilhadas.

Em conjunto com elas, estamos aprendendo a conhecer as suas dificuldades e potências. Também nos questionávamos se estaríamos promovendo ações para adaptar as crianças a longa espera das consultas nos ambulatorios. Consideramos que toda criança Hemofílica precisa ter o direito de ter atendimento de saúde em sua cidade de origem e que não precisa viajar para buscar atendimento em outra cidade. Entretanto, também acreditamos que, apesar das crianças ainda não possuírem a condição ideal de tratamento, o Projeto de Extensão nos oportuniza conhecer a realidade dessas crianças. Ele nos une na luta conjunta para que elas possam ser atendidas por políticas públicas tanto na área da saúde, como cultura, lazer e educação. O Projeto apresenta resultados positivos que estão presentes nas atividades realizadas. Muitas crianças no início interagiam pouco conosco. Após seis meses do Projeto, essas crianças estabeleceram vínculos, estão mais falantes e ativas. Elas pedem para suas consultas serem marcadas nos dias do Projeto e trazem os seus irmãos para brincarem conosco. As enfermeiras colaboram com o Projeto e procuram marcar as consultas nesses dias solicitados. As famílias, que antes ficavam horas esperando as consultas, com poucas interações e *stressadas* com a situação, após as interações e brincadeiras, hoje são próximas e trocam experiências sobre seus filhos. O Projeto de Extensão no Hemocentro de Maringá é um espaço de “entre lugares” pois ele não está restrito somente a procedimentos evasivos com as crianças, mas é um espaço que elas também podem vivenciar experiências de alegria, do lúdico e da amorosidade. É também um espaço político no qual elas também dizem como querem ser tratadas. Estes aspectos oportunizam o protagonismo infantil e a promoção da cidadania no espaço urbano. As crianças têm participado no tratamento mais motivadas, interagem com seus pares e têm nos ensinado a conhecer a leveza das suas infâncias, mesmo em condições adversas.

## Referências

- Borges, M. A. (1996) *Criação e implantação de um Serviço Pedagógico Ambulatorial para portadores de doenças crônicas do sangue: um relato de experiência*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). (Acessível em 08 de fevereiro de 2016)
- Brasil. (2006). *Três Irmãos de Sangue*. Documentário Dirigido por Angela Patricia Reiniger. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=irALS9hBFQ0>. (Acessível em 06 de fevereiro de 2016).
- Brasil. (2016). *SUS fornece tratamento para Hemofílicos*. Blogue da Saúde. Ministério da Saúde. Disponível em <http://www.blog.saude.gov.br/35421-sus-fornece-tratamento-para-hemofilicos.html>. (Acessível em 07 de fevereiro de 2016).
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Gazzinelli, M.F et al. (2005) Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências com doenças. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 21 (1):200-206, Jan.Fev, 2005
- Mager, M. Muller, V.R; Silvestre, E.; Morelli, (2011) A. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem
- Muller, V.R; Rodrigues, P.C. (2002) *Reflexões de quem navega na Educação Social*. Uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá, Clichetec.
- Muller, V.R.; Morelli, A. J.(orgs) (2002). *Crianças e Adolescentes: A arte de sobreviver*. Maringá, Eduem
- Nascimento, A.C.K. (2016) Hemofilia. Disponível em <http://drauziovarella.com.br/entrevistas-2/Hemofilia-2/>. (Acessível em 06 de fevereiro de 2016).
- Natali, P.M.; Souza, C.R.T.; Muller, V. R. (2013) Formação Política do educador social: princípios para práxis emancipatórias. In *Anais do Seminário do Programa de Pós Graduação em Educação*, Maringá, Parana, Brasil, UEM, p. 1-10
- Nunes, A. A. Et.al. *Qualidade de vida de pacientes hemofílicos acompanhados em ambulatório de hematologia*. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-84842009000600012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-84842009000600012). (Acessível em 08 de fevereiro de 2016)
- Paula, E.M.A.T. (2007) Crianças e Adolescentes que voam em jaulas. A tecnologia promovendo a liberdade no hospital. *Cadernos CEDES*, vol.27 no.73 Campinas Sept./Dec. p. 319-334. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000300005&script=sci_arttext). (Acessível em 08 de fevereiro de 2016).

- Radicchi, M. R; Beltrame, L. G. N. (2011) Considerações didático-metodológicas para realização de aulas de capoeira com crianças Hemofílicas a partir da experiência conduzida em um ambiente hospitalar. *EFDesportes.com, Revista Digital*. Ano 16, n 156, Buenos Aires Mayo de 2011, Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd156/aulas-de-capoeira-com-criancas-hemofilicas.htm>. (Acessível em 08 de fevereiro de 2016).
- Sarmiento, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas na 2.<sup>a</sup> Modernidade*. (2016) Disponível em [http://www.cedei.unir.br/submenu\\_arquivos/761\\_1.1\\_u1\\_as\\_culturas\\_na\\_infancia.pdf](http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf). (Acessível em 08 de fevereiro de 2016).



## **Crianças Promotoras De Mudança Num Bairro Social Do Porto**

**Maria João Pereira\***  
**Instituto de Educação, Universidade do Minho**  
**mariajoaopp@netcabo.pt**

**Resumo** - O presente texto tem como base o estudo em curso sob o tema “Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança”, que teve como principal objetivo a criação e implementação de dinâmicas participativas e cidadãs. Para o efeito propusemo-nos a dar voz a um grupo de crianças que vive e/ou se move no bairro do Lagarteiro, sendo este o ponto de partida para conhecer as representações que fazem daquele local, das pessoas que por ali andam e da escola que frequentam, nomeadamente sobre o que necessita (ou não) de uma mudança.

Assumimos a sociologia da infância como área de estudo de partida por encarar as crianças como um grupo social, com direitos reconhecidos (Fernandes, 2009) e como atores sociais nos seus mundos de vida (Sarmiento, 2000), autores da sua própria história. Recorremos, também, à sociologia urbana, nomeadamente aos seus pressupostos e referências sobre as relações entre os indivíduos e o espaço, dado que as crianças que estudamos encontram-se inseridas num habitat com características muito específicas: o bairro de habitação social.

A metodologia qualitativa, através da investigação participativa, permitiu-nos uma construção do conhecimento assente nas representações das crianças. O reconhecimento e validação do conhecimento social produzido pela/na infância tornou possível planejar, com e para as crianças, dinâmicas de investigação participativa, de intervenção e de inclusão.

Procuramos envolver o mais possível as crianças na pesquisa, tendo desenvolvido dinâmicas participativas de investigação com um grupo de 28 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, a frequentar a escola EB/JI do Lagarteiro e, mais tarde, a Escola Básica e Secundária do Cerco, ambas na cidade do Porto.

Consideramos fundamental privilegiar o diálogo, captar a perspetiva que as crianças têm dos contextos de exclusão que habitam, ouvindo o que têm a dizer, num processo em que a investigadora assume o papel de facilitadora que medeia as suas intenções (Freire, 1973). A construção dos instrumentos de investigação foi feita em parceria com as crianças, tendo resultado de questionamentos, reflexões e diálogos com os grupos que participaram na investigação. Daqui resultaram ferramentas variadas como entrevistas individuais e coletivas, textos, desenhos, fotografias e vídeos, notas de campo, observação, entre outras.

**Palavras-chave:** Infância, bairro, exclusão e participação.

Quando iniciamos a presente investigação propusemo-nos estudar um grupo de crianças inserido num contexto territorial muito específico: o bairro de habitação social. Instigados pelo trabalho sobre “A Infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de Ser Criança em Territórios de Exclusão” (2011), desenvolvido no âmbito do mestrado em sociologia da infância, quisemos dar continuidade ao estudo, aprofundando o conhecimento sobre a infância nestes territórios.

Acreditamos que uma criança que vive num bairro de habitação social deve ser estudada tendo em conta o contexto específico em que se move. Ainda que os primeiros e principais laços sociais se desenrolem através da família, o processo de socialização assimila valores, práticas e hábitos adquiridos em função de diferentes atores mas, não menos importante, dos espaços em que o indivíduo se move. Numa fase mais tardia da infância outros agentes de socialização desempenham o papel que, durante um determinado período de tempo, esteve circunscrito à família. Os pares, a escola e outras instituições contribuem para o processo de socialização secundária do indivíduo (Giddens, 2008).

O contexto espacial e social constitui um elemento de socialização determinante para o sujeito, pois absorve a informação que lhe chega através do local onde habita, dos arredores e das relações de sociabilidade que mantém com os outros. Sendo que este processo se encontra condicionado em função do meio envolvente e das gentes que nele se inserem, naturalmente, uma criança que viva num bairro de habitação social periférico tem ao seu dispor recursos bem diferentes de uma criança que habite num condomínio fechado de luxo na zona mais cara da cidade (Leandro et al, 2000).

Tendo em conta estes pressupostos recorremos a dois ramos da sociologia, infância e urbana, procurando uma articulação e complementaridade que nos permita uma compreensão mais completa e aprofundada sobre os modos de estar e agir de um grupo de crianças que vive no bairro de habitação social.

Tendo a sociologia da infância e a sociologia urbana como referências, quisemos conhecer as crianças enquanto atores sociais e cidadãos, nomeadamente compreender a capacidade de

alterarem (ou não) as suas próprias realidades sociais. As representações que fizeram dos principais problemas existentes no bairro – e na escola – e as perspectivas de futuro apresentadas constituíram o ponto de partida para uma reflexão, com estas mesmas crianças, sobre uma possível intervenção nestes territórios, através de um processo de estimulação à criação de competências de participação, questionamento e ação potencializadoras de autonomia.

Durante o percurso recorremos à sociologia da infância e às suas premissas que encaram a criança como um ser social com direitos reconhecidos (Fernandes, 2005), como um indivíduo detentor de uma voz própria capaz de construir a sua própria história (Sarmiento, 2000).

Ao longo deste processo, em que nos deixamos conduzir pela sociologia da infância, convidamos a criança a participar ativamente na investigação, procurando ouvir o que tinha para dizer, trazendo-a para a discussão com o objetivo de criar espaços de construção coletiva. Como refere Corsaro, as crianças não se limitam a interiorizar o que a sociedade dos adultos lhe proporciona, mas dão um contributo ativo, sendo que “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011:31).

O conhecimento sobre a infância que nos propusemos aprofundar tornou-se possível porque encaramos as crianças como atores em sentido pleno, simultaneamente “produtos e atores dos processos sociais” (Sirota, 2001). Procuramos compreender o que a criança produz na “intersecção de suas instâncias de socialização” e não o que produz nas instituições em que se move, nomeadamente na escola e na família (Sirota, 2001).

A sociologia da infância e as suas premissas possibilitaram-nos uma abordagem participativa da infância mas, o facto de as crianças que nos propusemos estudar se encontrarem inseridas em territórios com características muito específicas, sentimos necessidade de recorrer à sociologia urbana com vista a compreender determinados fenómenos associados a estes contextos.

O contributo da sociologia urbana para o presente estudo prende-se com a necessidade de entender as relações entre os indivíduos e o espaço. Perceber as interações e o palco onde estas se desenrolam, neste caso o bairro de habitação social, enquanto fator de distinção social, permite-nos compreender melhor os habitantes destes territórios. Os seus pressupostos ajudam-nos a enquadrar os atores desta investigação no contexto espacial, com características tão próprias, como é o bairro. Como refere Castells, o sistema urbano é um conceito tendo como “única utilidade a de esclarecer as práticas sociais, as situações históricas concretas, ao mesmo tempo para compreendê-las e deduzir suas leis” (Castells, 1983:294).

Tendo como palco a “interação social dos indivíduos e grupos” a sociologia urbana permite uma “pesquisa mais ampla sobre a natureza das relações sociais contemporâneas nos seus enquadramentos contextuais” (Warde et al, 2002:30). Esta contextualização emerge como indispensável para compreender o nosso objeto de estudo, enquadrando-o sob uma perspetiva social, mas também espacial. A sociologia urbana ajuda-nos neste processo na medida em que se debruça sobre a dimensão urbana de diversas áreas e aspetos da vida social, refletindo sobre o modo como se articulam no contexto urbanizado, nomeadamente sobre como se estruturam as relações entre atores, instituições e grupos sociais (Grafmeyer, 1994).

### **Bairro Social: Muitos Mundos Dentro de Um Só Mundo**

No sentido de melhor compreendermos o contexto do nosso objeto de estudo sentimos necessidade de estudar os bairros de habitação social em que vivem e/ou se movem os atores da nossa investigação, na perspetiva de que estes territórios nos ajudem a perceber algumas das dinâmicas que lhes estão associadas.

A construção dos principais bairros sociais da cidade do Porto remonta ao ano de 1956, data que marcou o arranque do “Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto” (PMCP). Responsável pela construção dos principais bairros sociais da cidade do Porto, o PMCP tinha como principal objetivo o alargamento e expansão da cidade de modo controlado, com vista a melhorar a imagem da Invicta após a “libertação de terrenos no centro da cidade tão cheio das denunciadoras ilhas” (Ribeiro, 1979:28).

Durante este período foram edificados cerca de 13 novos bairros, onde se concentraram mais de 6 000 habitações, “concretizando a maior e mais sistémica operação de rejeição para a periferia de populações urbanas de nível de vida mais baixo” (Ribeiro, 1979:29). De todos os bairros que, durante este período, foram criados no Porto, apenas dois foram construídos no centro da cidade. Os restantes foram edificados na periferia em locais onde existiam acessos rodoviários recém-criados ou previstos para breve (Pereira, 2009:6). Cerca de 15% a 20% da população – a grande maioria vivia em ilhas – foi transferida do centro para a periferia (Pereira, 2003:6).

A distância física/geográfica entre o centro e os bairros sociais foi encurtando graças ao crescimento do tecido urbano. Estradas foram rasgadas, edifícios e equipamentos foram sendo construídos, galgando o espaço em direção às periferias. Não obstante, este “avanço” não eliminou a dicotomia centro/periferia e muitos bairros de habitação social ainda hoje se situam em zonas periféricas. Fenómenos como uma rede de transportes deficitária contribuem para acentuar uma distância que poderia estar hoje bastante mais reduzida.

O bairro social cria uma espécie de enraizamento que, quando solidifica cuida quem ali vive e protege do que está à volta. Mas também isola. Da cidade, do concelho, do país, do mundo... É um mundo dentro de tantos mundos. Um mundo que só a quem ali vive pertence. É o mundo do bairro. Um mundo que vive dentro de tantos outros mundos. Uma cidade dentro da cidade, geograficamente muito perto de tudo mas, ao mesmo tempo, tão distante e afastada do resto. O bairro é o mundo de quem ali vive, mas quem ali vive também molda o mundo que é o bairro, já que este resulta do somatório das vivências e ações dos que lá habitam ou, em tempos, habitaram. As gentes e as suas terras fundem-se e moldam-se reciprocamente numa “interacção entre os símbolos urbanos e a acção dos habitantes não só contribui para construir a identidade dos indivíduos como favorece a definição de uma identidade da cidade” (Mela, 1999:147).

Existe uma identidade de bairro, segundo Costa, que se entranha espontaneamente em quem ali vive, caracterizando-se por gentes que “elaboram representações sociais, memórias partilhadas e referências identitárias a partir das suas próprias experiências de vida quotidiana e do seu quadro de existência social” (Costa, 2008:47).

Talvez por este motivo, a identidade de bairro que tão fortemente se “agarra” a quem ali habita provoque, por vezes, sentimentos contraditórios. Por um lado, os habitantes do bairro gostam da “proteção” que aquele contexto territorial proporciona e têm dificuldade em sair da sua zona de conforto, pois tal implicaria enfrentar uma realidade, muitas vezes, muito diferente da vivida no bairro. Por outro, reclamam do bairro e verbalizam o desejo em se afastarem daquela mesma realidade: “Entram em contradição quando dizem que o bairro é muito mau mas mesmo assim quando se lhes pergunta se querem sair para viver noutro lugar respondem categoricamente que não” (Pinto, 2007:171).

A contradição nasce de um sentimento de forte pertença territorial em quem tomou o bairro como seu, assente nos princípios da entreatajuda da vizinhança e comodismo, de quem aspira pouco... mas, também, das emoções de profunda revolta dos que sentem o bairro como uma prisão, como a fonte de grande parte dos seus problemas. Dos que sofrem com os estigmas e, muitas vezes, têm de acarretar com as consequências de ser habitante de um bairro social.

Por vezes, os outros, os que não vivem e não conhecem o bairro têm receio do desconhecido e afastam-se por não quererem ser associados a um modo de vida para muitos “estranho” pois “quem aqui mora sabe ser olhado de lado por quem não mora aqui. Ninguém quer vir aqui. E quando alguém sai daqui leva, quase sempre, o bairro consigo. Nos jeitos – de andar, de falar, de estar” (Pereira, 2010:6). O exterior rejeita o bairro, nomeadamente o que este representa, mas o inverso acontece na mesma medida.

A edificação de bairros sociais em zonas periféricas da cidade contribuiu para aumentar os níveis de exclusão e segregação social. De certo modo, o nível de segregação urbana acontece em função da distância entre o local de residência e o centro da cidade, sendo o espaço uma das formas mais evidentes da divisão social (Grafmeyer, 1994:45).

### **Os bairros em estudo: Cerco do Porto e Lagarteiro**

Situado na freguesia de Campanhã, no Vale de Campanhã, o bairro do Lagarteiro encontra-se edificado na zona mais oriental da cidade do Porto. Esta localização faz do Lagarteiro o bairro mais periférico da área metropolitana do Porto. Construído em duas fases, a primeira em 1973 e a segunda em 1977, é composto por 13 blocos e 446 habitações, com tipologias entre T1 e T5. Neste bairro residem cerca de 1.187 pessoas<sup>5</sup>.

O Lagarteiro é considerado um dos bairros problemáticos da cidade, um rótulo que advém do facto de se encontrar na periferia e desintegrado da malha urbana, com todas as consequências que advém desse posicionamento geográfico (Marques, et al, 2008). As grandes problemáticas que lhe foram identificadas e associadas passam pela criminalidade e comportamentos desviantes/risco (tráfico de estupefacientes, furtos, roubos, ofensas à integridade física); negligência e maus-tratos; desestruturação familiar; desemprego e desocupação; abandono/insucesso escolar e baixas

---

<sup>5</sup> Fonte: DomusSocial EM2016.

qualificações; subsidiodependência; tráfico de seres humanos (casamentos por conveniência); violência doméstica (freguesia do concelho com maior incidência), entre outros.

Tal como o Lagarteiro, o bairro do Cerco do Porto situa-se no Vale de Campanhã, tendo sido construído entre 1961 e 1963 e ampliado em 1991, perfazendo hoje um total de 34 edifícios e 892 habitações com tipologias entre T1 e T4<sup>6</sup>.

Nunca é demais lembrar que o bairro do Cerco do Porto foi construído com vista a albergar famílias com baixo nível socioeconómico, oriundas dos pontos mais carenciados da cidade. Com situações de desemprego generalizado, estas famílias caracterizam-se pela ausência de expectativas, nomeadamente de projetos de vida. Esta combinação resulta, frequentemente, em comportamentos desviantes e situações de exclusão que se perpetuam nas gerações seguintes, num ciclo difícil de travar<sup>7</sup>.

Os habitantes deste bairro são potenciais desempregados, ou seja, considerados não empregáveis por não possuírem hábitos de trabalho ou competências necessárias. Têm baixíssimas habilitações académicas, a formação profissional é quase inexistente e pouca experiência profissional que, a existir, é sobretudo indiferenciada. Desempregados de curta e longa duração, muitas famílias que habitam este território deparam-se com uma enorme dificuldade em encontrar uma colocação profissional, dando “sinais visíveis de desencorajamento e de desafeição pelo trabalho”, sobrevivendo ao dia-a-dia num registo de subsidiodependência<sup>8</sup>.

Os contextos familiares são vulneráveis, sendo que a grande maioria dos pais revela fracas competências parentais – agravadas pela inexistência de modelos de identificação positivos – assim como pessoais e/ou sociais e relacionais. Estas famílias acabam por sofrer o estigma da exclusão a vários níveis. Habitualmente provêm de estratos sociais muito baixos, com percursos de vida em circuitos de marginalidade, com um total desinteresse pela escola, formação profissional ou emprego, sem hábitos de cumprir horários ou quaisquer outras regras, nomeadamente de conduta. Ou, quando existem, são muito ténues. Sem qualquer tipo de prática de participação e poder ocupam, muitas vezes, um lugar na sociedade frequentemente desvalorizado<sup>9</sup>.

## Metodologias

Para o nosso estudo propusemo-nos dar voz a um grupo de crianças que vive e/ou se move no bairro do Lagarteiro e, mais tarde, também no Cerco do Porto, sendo este o ponto de partida para conhecer as representações que fazem daqueles locais, nomeadamente sobre o que necessita (ou não) de uma mudança.

Quisemos conhecer as dinâmicas que poderiam ser desenvolvidas com e por crianças de modo a potenciar a sua transformação em agentes de mudança nos territórios de exclusão que habitam, tentando compreender as representações que fazem dos principais problemas existentes no bairro e as suas perspetivas de futuro. Partindo destes pressupostos, assumimos a preocupação em optar por uma metodologia que envolvesse as crianças como um todo, num registo igualitário de partilha de participação, poderes e saberes ao longo de todo o processo. O estudo não ambiciona ser representativo de um determinado grupo de crianças, mas tem a pretensão de vir a ser uma ferramenta de intervenção, tendo como ponto de partida a voz ativa das crianças... Todos os dados foram analisados seguindo uma conduta o mais imparcial possível, numa orientação exploratória sem confirmação de hipóteses (teoria fundamentada).

Tendo em conta estes pressupostos, desde o primeiro momento procuramos envolver o mais possível as crianças na pesquisa, dando-lhes voz própria, contrariando a ideia de uma infância em “estádio passivo”, que nada tem a dizer ou que com nada pode contribuir (Alderson, 2000:423). Consideramos que “ouvir as vozes das crianças seria o melhor ponto de partida para um estudo social sobre as vidas das crianças (...)” (Komulainen, 2007:13).

Procurámos desenvolver dinâmicas de investigação participativa, construídas com e para as crianças, com vista ao fornecimento de ferramentas que lhes permitissem analisar os seus contextos de vida, neste caso os territórios de exclusão que habitam e/ou frequentam, como ponto de partida para uma possível transformação (ou não) destes mundos.

Durante o percurso investigativo as crianças tiveram total liberdade para se expressarem sobre o que lhes era solicitado mas, também, sobre quaisquer outras questões que considerassem pertinentes, dando-lhes espaço para a criação e aplicação de estratégias que as possibilitassem

---

<sup>6</sup> Fonte: DomusSocial EM2016.

<sup>7</sup> Fonte: Candidatura Cercar-te ao Programa Escolhas 6.ª Geração.

<sup>8</sup> Fonte: CerPorto 2016.

<sup>9</sup> Fonte: Candidatura Cercar-te ao Programa Escolhas 6.ª Geração.

desenvolver as próprias práticas de investigação, permitindo-lhes assumir um papel ativo e participativo.

Quando optamos pela construção do conhecimento a partir das representações das crianças, a escolha pela sociologia da infância (SI), como área de estudo central desta investigação, parece-nos inevitável. Para a SI, a participação das crianças é uma condição prioritária para o desenrolar da investigação sendo que, ao defender um papel renovado para a criança nas ciências sociais, reforça a exigência científica de “construir o conhecimento em parceria com as crianças, encaradas como atores sociais e co-construtores, que podem e devem ser estudados a partir de si próprias” (Fernandes, 2005:8).

Este estudo cresceu tendo em conta o que é importante para a criança e qual o seu ponto de vista sobre as diferentes temáticas abordadas. Ao longo de todo o percurso, as crianças foram encaradas como atores sociais e sujeitos de direitos, ou seja, criadoras da sua própria história. Em todos os momentos, as suas vozes foram valorizadas, ou melhor, ouvidas. Por outro lado, ao recorrer à sociologia urbana e ao ter como fonte direta de recolha de dados o ambiente natural onde as crianças se inserem (o bairro), tornou-se possível que as suas ações sejam melhor compreendidas, dado que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre (Bogdan&Biklen, 1994:48). Tornou-se possível, assim, dar a conhecer o que as crianças experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo em que vivem (Bogdan&Biklen, 1994). Com vista a assegurar uma relação participada, a investigadora convidou as crianças a participarem na investigação, informando-as, com o máximo de pormenor possível, sobre o objetivo do estudo, quais os procedimentos a ter em conta, entre outras informações pertinentes, nomeadamente a possibilidade de deixarem de participar, em qualquer momento da investigação, desde que assim o desejassem. Ao fornecer toda esta informação procuramos obter um verdadeiro consentimento informado.

Em parceria com as crianças fomos construindo o percurso de investigação, num constante incentivo à participação ativa e dinâmica, provocando a reflexão e questionando sobre possíveis ferramentas de ação. Partindo do pressuposto que tudo o que é observável e tem potencial para permitir uma maior compreensão do objeto de estudo, todos os dados da investigação foram recolhidos em forma de palavras e imagens, incluindo entrevistas individuais e coletivas, mesas redondas, textos, desenhos, notas de campo, fotografias, vídeos e observação, entre outros. Construímos instrumentos de investigação, resultantes de questionamentos, reflexões e diálogos com as crianças que participaram nesta investigação, e que nos permitiram a recolha de dados do modo que consideramos mais se adaptar ao quotidiano destas crianças. Optamos por uma triangulação metodológica, tendo recorrido a diferentes métodos e/ou instrumentos com vista a validar o mais possível a informação recolhida (Aires, 2011:55).

Durante este processo, a investigadora procurou reduzir o seu papel a uma presença facilitadora do processo, procurando envolver o mais possível as crianças na investigação e tentando gerir as dinâmicas de modo a não interferir com os discursos. Como refere Freire, a investigadora é apenas uma facilitadora que medeia as intenções das crianças (Freire, 1973).

O discurso oral e direto assumiu grande destaque, mas os comportamentos, gestos, atitudes e expressões assumiram igual importância. Todos estes dados foram respeitados e analisados do modo mais imparcial possível, seguindo uma abordagem exploratória, ou seja, sem confirmação de hipóteses (teoria fundamentada). As generalizações foram sendo construídas paralelamente à recolha, agrupamento e análise dos dados, acontecendo um permanente questionamento sobre o que se passa, numa tentativa de encontrar o que reside para além daquilo que acontece.

O trabalho de campo realizado, no âmbito desta investigação, teve início em Outubro de 2013 e prolongou-se até final de Junho de 2015, após a celebração dos devidos protocolos. Neste estudo participou um grupo de crianças distribuídas em dois anos letivos: 28 crianças durante o ano letivo 2013/2014 e 22 crianças no ano letivo 2014/2015.

Deste processo resultou: um documentário em vídeo sobre o bairro do Lagarteiro, filmado e editado pelas crianças; um jornal escolar impresso com a angariação dos fundos recolhidos pelas crianças; a elaboração de cartazes de sensibilização sobre más condutas na escola; reuniões com a coordenadora da escola e contacto com a Câmara Municipal do Porto com o objetivo de expor situações problemáticas na escola e no bairro.

## **Conclusões**

As crianças que vivem num bairro de habitação social são iguais a tantas outras, mas também muito diferentes pelos contextos de vida em quem se encontram inseridas e, como tal, estes contextos têm de ser tidos em conta. Devem ser encaradas como crianças que se movem em territórios marcados por uma realidade que se traduz, por vezes, em isolamento, exclusão e estigma, mas

também em autoexclusão. Por fenómenos como a exposição a situações de perigo como negligência parental ou violência doméstica... Com percursos escolares maioritariamente pautados pelo fracasso, alimentado pelo desinteresse dos próprios pais pela escola e educação dos filhos. Nesta viagem a dois bairros de habitação social da cidade do Porto deixamo-nos conduzir pelas crianças, tentando não exercer o poder de adultos, dando-lhes espaço para serem elas próprias. Durante o processo as crianças identificaram e verbalizaram preocupações com o presente e futuro das suas próprias vivências, tendo quase sempre como ponto de referência o bairro e a escola que frequentam. Após esta identificação realizaram ações que lhes permitiram pedir ajuda no sentido de operacionalizar as mudanças por elas desejadas.

\* Doutoranda do curso Estudos da Criança, especialização em Sociologia da Infância. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), Fundo Social Europeu (FSE) e Programa Operacional Capital Humano (POCH) e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

### Referências:

- AIRES, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALDERSON, Priscilla. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 419-442.
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação, Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CASTELLS, Manoel. (1983). *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CORSARO, William A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2.<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre: Artmed.
- FERNANDES, N. (2009). *Infância e Direitos: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, Natália (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Braga: Universidade do Minho.
- FREIRE, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- GIDDENS, Anthony. (2008). 6.<sup>a</sup> ed. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRAFMEYER, Yves. (1994). *Sociologia Urbana*. Portugal: Publicações Europa-América.
- KOMULAINEN, S. (2007). "The ambiguity of the child's 'voice' in social research." *Childhood* 14(1):11-28.
- LEANDRO, Maria Engrácia, Xavier, Alexandrina Maria & Cerqueira, Susana Maria. (2000). A Reelaboração Das Sociabilidades Urbanas Familiares. O Caso Do Bairro Social D Atouguia. *IV Congresso Português de Sociologia*. Jardim de Nóbrega, Braga: Universidade do Minho.
- MARQUES, Teresa Sá, et al. (2008). *Relatório Preliminar de Avaliação Externa da IBC no Bairro do Lagarteiro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia. *Territórios de Exclusão*. Dissertação de mestrado em Sociologia da Infância não publicada, Universidade do Minho. Braga.
- RIBEIRO, José. (1979). O desenvolvimento do Porto e a Habitação dos Trabalhadores. In *Cidade/Campo (Cadernos da habitação do território) n.º 2* (pp.18-41).
- SARMENTO, Manuel J., 2000, *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. Cadernos do Noroeste. Série Sociologia. v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- WARDE, Alan & Savage, Mike. (2002). *Sociologia urbana, capitalismo e modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- SIROTA, Régine, 2001, "Emergência de Uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar" In *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p.7-31.



# **A visibilidade das crianças nos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo- Brasil)**

**Adaliza Meloni**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
e-mail: adalizameloni@yahoo.com.br

**Fátima Aparecida Dias Gomes Marin**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
e-mail: fatimadiasgomes@gmail.com

**Resumo** - O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca da visibilidade das crianças no espaço urbano, por meio do estudo das paisagens que se constituem como espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo-Brasil). O trabalho discute a relação que a cidade possui com as crianças ao definir os espaços de brincar. Neste contexto, são problematizadas as orientações do Plano Diretor que norteiam as políticas públicas urbanas implementadas no município, especificamente no que se refere à constituição das paisagens que se configuram como espaços de brincar oficiais. O nosso trabalho está fundamentado em Müller e Nunes (2014) que consideram a criança como sujeito ativo, mas que ainda não possui direito pleno a participação nas decisões referentes ao planejamento urbano e em Sarmento (2007) que discute a falta de participação das crianças nas decisões urbanas. Para nos subsidiar na análise da paisagem, utilizamos Santos (1988;2006) que a considera como a unidade do visível, o que conseguimos apreender com os sentidos, sendo que através da análise de sua configuração podemos analisar a organização de determinada sociedade. O artigo é um recorte da nossa pesquisa de doutorado, de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso, que comporta pesquisa bibliográfica, análise do acervo documental (Plano Diretor da cidade) e de campo. Foram registradas fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo poder público local e serão realizadas entrevistas com as crianças sobre os espaços de brincar, seleção visual de fotos dos espaços de brincar e desenhos. A intenção é que as crianças explicitem os seus desejos e concepções em relação a esses espaços. Foi constatado em relação ao Plano Diretor da cidade que não há uma preocupação em definir detalhadamente as ações voltadas ao bem-estar das crianças, havendo a necessidade de um maior reconhecimento destes atores sociais.

**Palavras-chave:** cidade, paisagem, crianças.

## **Introdução**

Este trabalho é parte da pesquisa intitulada “Constituição dos espaços de brincar: uma análise a partir dos conceitos estruturadores da Geografia”. A pesquisa está sendo desenvolvida no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Presidente Prudente (São Paulo - Brasil).

O objetivo do trabalho é discutir a visibilidade das crianças no espaço urbano, por meio do estudo das paisagens que se constituem como espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo-Brasil). Neste contexto, são problematizadas as orientações do Plano Diretor que norteiam as políticas públicas urbanas do município, especificamente as que dizem respeito a constituição das paisagens que se configuram como espaços de brincar oficiais.

O nosso estudo evidencia a relação que a cidade possui com as crianças ao definir os espaços de brincar e chama a atenção para a relevância da materialização de políticas públicas alinhadas aos direitos das crianças. As crianças são consideradas como sujeitos competentes capazes de avaliar os espaços de brincar e explicitar as suas concepções e desejos com relação a estes espaços.

O nosso trabalho está fundamentado em Müller & Nunes (2014), tais autores tratam da concepção de criança como sujeito ativo, mas que ainda não possui direito pleno a participação nas decisões referentes ao planejamento urbano. De acordo com os autores (Müller & Nunes, 2014: 671):

Não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém temos claro que é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos

do que possibilidades às crianças.

Também utilizamos Sarmento (2007) que faz uma avaliação crítica a respeito da falta de participação das crianças nas decisões das diversas esferas sociais. Na opinião do autor: “as crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade” (SARMENTO, 2007: 40).

Para discutirmos o conceito de paisagem, fundamentamos o nosso estudo principalmente em Santos (1988;2006) que a considera como a unidade do visível, o que conseguimos apreender com os sentidos, sendo que através da análise de sua configuração podemos analisar a organização de determinada sociedade.

No primeiro tópico do texto é apresentada a metodologia de pesquisa, detalhando a forma de aproximação com o objeto do estudo. Posteriormente, tecemos considerações sobre a criança como sujeito ativo que atua e interfere na organização da sociedade. A partir da criança considerada como agente social discutimos a cidade em seu constante processo de produção e reprodução, o lugar que a infância ocupa na organização do espaço urbano e a importância do brincar e os espaços de brincar na paisagem.

Abordamos o conceito de paisagem, o qual se constitui em um dos conceitos estruturadores da Ciência Geográfica e que reconhecemos ser primordial como ponto de partida para a análise da visibilidade das crianças na cidade de Assis (São Paulo-Brasil).

Como a pesquisa se encontra em andamento são apresentadas as reflexões decorrentes das leituras realizadas e os resultados iniciais da coleta de dados. Fizemos uma análise do Plano Diretor da cidade de Assis (São Paulo-Brasil) e fotografamos os espaços de brincar reconhecidos pelo governo local.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a opção metodológica é a abordagem qualitativa. O contato com o objeto de estudo é direto, fato que possibilita um envolvimento intenso com a situação investigada (MAIA, 2007).

Sobre o papel do pesquisador em uma pesquisa de natureza qualitativa, Machado (2007: 10) afirma que este: “[...] constitui-se no principal instrumento da pesquisa, ou seja, a realidade é uma construção social da qual o pesquisador participa, conseqüentemente, acarretando a valorização da imersão do pesquisador no contexto estudado”. Chizzotti (1998: 80) também aponta que em uma pesquisa que utiliza esta opção metodológica, o pesquisador: “[...] é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. Nesta perspectiva, por meio da vivência com o objeto de estudo, o pesquisador constrói as suas considerações e análises acerca das problemáticas que procura elucidar através do desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa descritiva que pretende discutir a visibilidade das crianças no espaço urbano, por meio do estudo das paisagens que se constituem como espaços de brincar, bem como explicitar os desejos e concepções das crianças com relação aos espaços de brincar e a sua atuação no contexto das políticas públicas e nas formas de apropriação do espaço.

Como os objetos de estudo da presente pesquisa são os espaços de brincar situados fora de casa existentes na cidade de Assis (São Paulo-Brasil), analisados a partir do conceito paisagem, optou-se por utilizar especificamente a metodologia estudo de caso. De acordo com Maia (2007: 87), a metodologia estudo de caso: “[...] deve ser escolhida quando o objetivo é estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, pois seu interesse incide naquilo que o objeto em questão tem de único e particular”.

Assim, será realizada a análise da visibilidade das crianças, as quais se constituem em um grupo social distinto, em relação às políticas públicas voltadas para assegurar espaços de brincar destinados ao desenvolvimento de brincadeiras e também serão analisadas as relações que os sujeitos, as crianças, mantêm com o espaço, o qual é apropriado por elas por meio de suas vivências e de suas visões de mundo e as modificações que ocorrem no espaço devido à dinâmica social que cria e recria espaços destinados para as atividades do brincar.

Para a obtenção de fontes de informação realizamos a pesquisa bibliográfica, documental (plano diretor da cidade) e de campo. Estão sendo coletados dados referentes aos espaços de brincar situados fora de casa da cidade de Assis (São Paulo-Brasil). Os sujeitos serão dez crianças com idade entre 8 e 11 anos. Dentre as dez crianças, cinco serão de uma escola particular e as outras cinco de uma escola pública situada em área de exclusão social.

Os instrumentos e técnicas de pesquisa se constituem em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, seleção visual das fotos dos espaços de brincar

pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e um desenho sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar.

A pesquisa bibliográfica está sendo realizada por meio de levantamento em teses e dissertações de programas de Pós-Graduação em Educação e Geografia recomendados pela CAPES, em periódicos com qualis reconhecidos nas áreas de Educação e Geografia sobre os temas: cidade, Geografia da infância, paisagem, brincar e metodologia de pesquisa com crianças.

## **A infância e a cidade**

Os estudos sobre a relação entre infância e a cidade encontram-se em andamento, ainda não está de fato consolidada uma linha de pesquisa que trate da vivência das crianças na cidade (MÜLLER & NUNES, 2014). No caso do Brasil, também são poucos os estudos científicos que tratam dos temas infância e cidade (MÜLLER, 2012).

Müller (2012: 296) avalia que: “o reconhecimento da necessidade de estudos da relação das crianças com a cidade é decorrente da ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência”. Com esta mudança de concepção a criança passa a ser vista como sujeito que também influencia na organização da cidade. A autora (2012: 297) acrescenta que: “[...] a contemporaneidade indica que conceber as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos não contribui para a compreensão das relações sociais mais amplas”.

A concepção que trata da criança como sujeito que não possui autonomia, reconhecida como ser incapaz e completamente dependente é proveniente dos estudos sociológicos tradicionais, sendo considerada a visão dominante até a segunda metade do século XX. A partir deste período houve um avanço teórico sobre os Estudos da Infância, havendo uma ampliação dos eixos temáticos, o que implicou no reconhecimento de novos atores sociais que antes eram desconsiderados na produção intelectual e nas políticas públicas, entre estes atores sociais, a criança passou a ser considerada sujeito ativo na sociedade (MÜLLER & NUNES, 2014).

Sobretudo, a partir de 1980, estudiosos como Prout e James estabeleceram um novo paradigma nas Ciências Sociais sobre o estudo da infância, considerando a criança como agente ativo e não passivo das determinações impostas pela sociedade (MÜLLER & NUNES, 2014).

Em relação às cidades de modo geral, seja qual for o tamanho do aglomerado urbano convivem pessoas de diferentes faixas etárias, perfis sociais, classes econômicas e com outras tantas diferenças, e mesmo com a mudança de visão sobre a concepção de infância os diferentes lugares que compõem a cidade são planejados e construídos pelos adultos, sendo estes sujeitos os responsáveis por pensar e criar os espaços conforme as suas visões de mundo (MÜLLER, 2012).

Tal situação ocorre devido a posição que a criança ainda possui na sociedade, sendo considerada como sujeito frágil, que precisa da proteção dos adultos, tendo limitada a sua autonomia no uso dos espaços urbanos.

Nesta perspectiva, Müller & Nunes (2014: 670) argumentam: “por deterem um discurso de proteção às crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações de ambos ao espaço privado ou a lugares previamente demarcados no espaço público”. Esta demarcação de lugares como os autores afirmam ocorre sem a consulta destes atores sociais, os espaços destinados ao uso das crianças são pensados e criados sem haver uma discussão com elas sobre a estrutura e localização dos mesmos na cidade, ou seja, podemos concluir que as crianças que são consideradas sujeitos ativos na sociedade, não opinam em relação à criação de lugares que serão construídos especificamente para o seu uso.

Müller (2012: 298) também argumenta que: “o planejamento das cidades é feito com base em diferentes conceitos sobre os seus habitantes e, aparentemente, crianças não têm direito pleno à participação, pois são consideradas menos capazes”.

De acordo com Sarmento (2007) esta falta de participação das crianças decorre, usando os termos empregados pelo autor da (in)visibilidade cívica da infância. Para Sarmento (2007: 37): “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”. Tal afirmação não é somente pelas crianças não terem direito ao voto e sim também pelo fato da ausência desses sujeitos nas decisões políticas (SARMENTO, 2007).

Sarmento (2007: 38) afirma que: “a invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”.

Em suas análises Sarmento (2007) coloca que esta invisibilidade cívica resulta da concepção clássica de cidadania que acaba por recusar o estatuto político às crianças. Em uma tradição liberal,

a cidadania pressupõe que o indivíduo tenha direitos, obrigações e deveres perante a comunidade, sendo a cidadania tradicionalmente classificada como: cidadania civil (direitos de liberdade individual), cidadania política (direito de eleger e ser eleito) e cidadania social (acesso a bens sociais básicos).

Como ainda há uma inexistência de um consenso social sobre uma cidadania da infância levando em conta as classificações citadas anteriormente, acaba ocasionando uma não legitimação da criança enquanto sujeito que possui, principalmente, a cidadania civil e a cidadania política (SARMENTO, 2007).

### **Uma leitura sobre a cidade**

Uma leitura sobre a cidade precisa considerar os variados aspectos que influenciam no cotidiano da vida humana, na sua gama de complexidade. Concordamos com Carlos (2007) ao considerar que a cidade é produto da indissociabilidade entre espaço e sociedade. Devido ao caráter dinâmico do espaço urbano, o homem constantemente transforma-o em virtude de atender as suas necessidades pessoais ou por conta das transformações econômicas e/ou sociais que ocorrem em determinado contexto histórico.

Nesta perspectiva, Carlos (2007) sinaliza que na análise da cidade é necessário considerar três planos: o econômico, o político e o social, os quais revelam a constituição do espaço urbano. A autora afirma que: “[...] a cidade pode ser entendida, dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais – relações produtoras da vida humana, no sentido amplo de reprodução da sociedade” (CARLOS, 2007: 21).

Assim, com o entendimento da organização da cidade podemos analisar como ocorre a reprodução social, como a sociedade está organizada para materializar as suas práticas no espaço.

Sendo a cidade um produto da sociedade em virtude das diferenças existentes entre os diversos grupos humanos ocorre a produção de espaços qualitativamente distintos. Em suas análises sobre o urbano, Müller e Nunes (2014) afirmam que é justamente a vivência na cidade que promove a relação entre os diferentes grupos humanos, pois a proximidade física entre estes diferentes espaços construídos permite uma interação, um contato direto de um determinado grupo com o outro.

Como resultado deste contato entre os diferentes grupos humanos, Müller & Nunes (2014: 666) afirmam que: “[...] a cidade suscita aprendizagens tanto individuais, únicas, mas também compartilhadas na experiência urbana”, possibilitando aos indivíduos que nela vivem possibilidades diferenciadas de apropriação dos espaços urbanos.

### **O conceito paisagem**

Para a compreensão do espaço urbano recorremos a um dos conceitos estruturadores da Geografia, a paisagem. Por meio do estudo da paisagem é possível compreendermos os elementos que configuram determinada porção do espaço e analisar a sua funcionalidade.

Sendo a paisagem considerada a unidade do visível, o que podemos enxergar (SANTOS, 1988), identificar os seus elementos torna-se essencial em uma análise sobre a constituição das formas existentes, possibilitando um entendimento dos espaços tomados para estudo.

Para Corrêa (2010: 10): “a paisagem, contudo não é apenas forma material resultante da ação humana transformando a natureza. É também forma simbólica impregnada de valores”. Assim, podemos considerar que a paisagem possibilita a leitura do espaço geográfico.

Cosgrove (2004: 98) afirma que: “a paisagem, de fato, é uma ‘maneira de ver’, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma ‘cena’, em uma unidade visual”. Assim, pode-se dizer que o olhar que se tem da paisagem, ao identificar os elementos sociais e naturais que a constituem está ligado ao que o observador consegue apreender das relações existentes.

Para Cosgrove (2004) o conceito paisagem é valioso para a Ciência Geográfica, por meio do seu estudo podemos perceber que a Geografia está em toda parte e que constitui a nossa vida, havendo uma diversidade de paisagens existentes.

Além de existir uma diversidade de paisagens, também temos que considerar que as paisagens sofrem transformações ao longo do tempo. Em relação as modificações que ocorrem na paisagem Santos (1988: 73) afirma que: “a paisagem precede a história que será escrita sobre ela ou se modifica para acolher uma nova atualidade, uma inovação.” Sobre as transformações que ocorrem na paisagem Santos (2006: 104) acrescenta:

No espaço, as formas de que se compõem a paisagem preenchem *no momento atual, uma função atual*, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes

necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual.

Assim, as modificações que vão ocorrendo nas paisagens que formam o espaço geográfico são resultantes das ações que a sociedade desenvolve no decorrer do tempo, caracterizando um processo contínuo e dinâmico. Tais mudanças decorrentes da ação do homem podem transformar a paisagem, causando pouco impacto, como também podem causar o estranhamento em relação as novas formas construídas, devido a transformação total do arranjo de elementos naturais e sociais presentes na configuração da paisagem.

Nesta perspectiva, como afirma Santos (1988: 66): "uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos." Santos (1988: 68) ainda acrescenta: "a paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas." Permanências e modificações podem estar presentes em uma mesma paisagem.

Devido a atual dinâmica da sociedade o que temos em nosso contexto é um constante processo de modificação das paisagens, principalmente em espaços dotados de mais aparatos tecnológicos. Paraphraseando Santos (1988: 66): "em cada momento histórico os modos de fazer são diferentes, o trabalho humano vai tornando-se cada vez mais complexo exigindo mudanças correspondentes às inovações".

Santos (1988: 70) também discute o envelhecimento das formas. Na concepção do autor:

[...] o envelhecimento social corresponde ao desuso ou desvalorização, pela preferência social a outras formas. Às vezes, o movimento corresponde a uma moda, como a construção de suítes nas habitações; aqui há um envelhecimento moral. Às vezes o envelhecimento das formas permite que haja uma mudança brutal de seu uso – grandes casas viram cortiços, mudam de moradias ricas para pobres (...) o envelhecimento moral não é tão previsível, muda de acordo com o quadro político, econômico, social e cultural.

Colocamos aqui, a partir destes apontamentos de Santos (1988), que como o ser humano está em constante processo de redefinições, as paisagens têm os seus elementos alterados por mudanças de preferências e novas necessidades criadas.

### **A importância do brincar e os espaços de brincar na paisagem**

O brincar se constitui em uma importante atividade desenvolvida pelas crianças, possibilita a interação com os pares e o pensar e agir no mundo, ocasionando o desenvolvimento criativo e reflexivo.

Em relação a importância da brincadeira, Queiroz, Maciel & Branco (2006: 169) ressaltam que: "a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo". E acrescentam que:

Com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. (QUEIROZ et al., 2006: 169)

Nesta perspectiva, as crianças se apropriam dos espaços de brincar por meio do desenvolvimento das brincadeiras, criam laços de pertencimento e criam e recriam as funções dos elementos constituintes de acordo com as suas necessidades.

Conforme Coelho (2007: 177) destaca: "a brincadeira é uma das interações habituais da infância que transformam, por meio da imaginação, o espaço vivido em espaço afetivo", sendo assim, a forma pela qual as crianças se apropriam dos espaços vivenciados. A autora (2007, p. 182) avalia a importância da brincadeira para as crianças: "na ação da brincadeira elas deixam "escapar" o que identificam como padrões de comportamentos sociais e seus "quereres", que vividos ou sonhados dão visibilidade ao mundo a que elas realmente pertencem".

De acordo com Redin (2009: 123): "uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham sentidos e significados para o mundo ao seu redor". Desta forma, os espaços de brincar tornam-se lugares importantes para as crianças, pois são nestes espaços em que por meio das brincadeiras as crianças vão construindo a identidade e produzem e reproduzem a cultura infantil. Redin (2009: 123) afirma: "através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos".

Portanto, é necessário políticas públicas urbanas que garantam espaços de brincar apropriados para as crianças realizarem as suas brincadeiras e que considerem os desejos e as vontades desses

sujeitos, Müller (2012: 312) avalia que as crianças: “ [...] demonstram a necessidade de lugares diferentes, ou transformados, daqueles planejados para elas”. Assim, as crianças necessitam de uma variedade de espaços de brincar no espaço urbano para desenvolverem as suas brincadeiras e para desenvolverem seu potencial criativo e aprender (MÜLLER, 2012).

### **Visibilidade das crianças no Plano Diretor da cidade de Assis (São Paulo-Brasil)**

O Plano Diretor do Município de Assis (São Paulo-Brasil) instituído pela Lei complementar nº 10, de 10 de outubro de 2006 fornece o delineamento do processo de planejamento geral do município. No capítulo I- Da conceituação, dos objetivos e diretrizes, se encontra o seguinte exposto sobre a função deste documento oficial: “o Plano Diretor, que integra o processo de planejamento permanente do Município de Assis, é o instrumento básico e abrangente da política de desenvolvimento e expansão urbana, definido de forma participativa [...]”.

Assim, o Plano Diretor se constitui como documento que orienta as ações voltadas ao ordenamento e desenvolvimento do município, sendo que em suas orientações, é previsto o atendimento a todos os moradores do município de Assis (São Paulo-Brasil) nas políticas públicas elaboradas e implementadas pelo governo local.

Em relação à presença da preocupação com as crianças no Plano Diretor da cidade de Assis (São Paulo-Brasil), foi possível verificar que neste documento há apenas um artigo que utiliza o termo criança para tratar dos objetivos da política de desenvolvimento econômico e social do município.

No inciso VI do artigo 29 do Plano Diretor da cidade (2006: 16) encontra-se o seguinte exposto: “criar programas, espaços e atrativos culturais para crianças e adolescentes distribuídos nos bairros (cursos, salas de leituras, entre outros)”. Outros artigos apenas se dirigem à população de forma geral para tratar de assuntos relacionados ao lazer e a recreação.

Portanto, podemos afirmar que não há uma preocupação em definir claramente ações voltadas especificamente ao bem-estar das crianças residentes no município de Assis (São Paulo-Brasil).

#### **Análise dos espaços de brincar públicos reconhecidos pelo poder público local**

Em relação à lista oficial dos espaços de brincar públicos existentes na cidade de Assis (São Paulo-Brasil), fornecida pela prefeitura municipal da cidade constam o nome de 55 praças. Podemos afirmar, a partir da observação desta lista oficial, que as formas espaciais destinadas à utilização das crianças não são apenas de uso exclusivo destes atores sociais, sendo que podemos até mesmo questionar a funcionalidade das mesmas.

Ao realizar a coleta de fotos dos espaços de brincar reconhecidos oficialmente constatamos que existem praças com alguns brinquedos, outras possuem academia ao ar livre e também há aquelas que se constituem em espaços vagos.

A seguir apresentamos algumas fotos destes espaços de brincar:



Foto 01 - Praça Manoel Carlos Pereira - 2015





Foto 02: Praça Durvalino R. Coutinho - 2015

A foto 01 é da Praça Manoel Carlos Coelho, nela podemos perceber que há uma construção em andamento, esta construção é de uma academia ao ar livre. Esta construção de uma academia ao ar livre representa uma modificação, uma tendência do atual período, Santos (2006) coloca que as mudanças na paisagem correspondem às necessidades da sociedade.

Atualmente, podemos perceber em diversas cidades do interior do estado de São Paulo (Brasil) que está ocorrendo a construção de academias ao ar livre para a população utilizar para a prática de esportes e lazer. Contudo, estas academias são voltadas para o uso da população adulta.

A foto 02 é da Praça Durvalino R. Coutinho, nela podemos perceber que há alguns bancos, um espaço gramado e uma faixa concretada que serve de passagem para os pedestres, também há alguns quiosques, os quais são utilizados para atividades comerciais.

Portanto, podemos concluir que não há brinquedos disponíveis nestes espaços de brincar para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras.

### Considerações finais

Acreditamos que o estudo da relação infância-cidade revela que estes sujeitos precisam ser mais ouvidos nas políticas públicas urbanas implementadas. Constatamos que ocorre um descaso com relação a estes atores sociais, havendo poucas orientações presentes no principal documento que norteia as ações que serão desenvolvidas na cidade.

Com relação ao estudo das paisagens que configuram o espaço urbano da cidade de Assis (São Paulo-Brasil) tornou-se evidente em nossa observação os sujeitos que possuem maior reconhecimento perante as políticas públicas implementadas, pois o estudo da paisagem revela a organização de um determinado contexto econômico e social.

### Referências

- ASSIS. (2006). *Lei complementar n.º10, de 10 de outubro de 2006*. Institui o Plano Diretor do Município de Assis e dá outras providências.
- CARLOS, A. F. A. (2007). *O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade*. São Paulo: FFLCH.
- CHIZZOTTI, A. (1988). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- COELHO, G. N. (2007). Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R., & SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Infância (In)visível* (pp.173-203.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- CORRÊA, R. L. (2011). Denis Cosgrove – A paisagem e as imagens. *Espaço e Cultura*, 29 janeiro-junho, 7-21.
- COSGROVE, D. (2004). A Geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas Paisagens Humanas. In: Corrêa, R. L. et al. (orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura* (pp. 92-123). Rio de Janeiro.



- MACHADO, L. M. (2007). Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A & LABEGALINI, A. C. F. B. (orgs.). *Pesquisa em Educação: passo a passo* (pp.01-14). Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação.
- MAIA, G. Z. A. (2007). Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A & LABEGALINI, A. C. F. B. (orgs.). *Pesquisa em Educação: passo a passo* (pp.83-94). Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação.
- MÜLLER, F. (2012). Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. In: Educ. Real. Porto Alegre, 37 (1), 295-318.
- MÜLLER, F. & NUNES, B. F. (2014). Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas. 35, 629-996. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00651.pdf> (Acessível em 06 julho de 2015).
- QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL D. A.; BRANCO, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, São Paulo, 16 (34), 169-179.
- REDIN, M. M.(2009). Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SANTOS, M. (1988) *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Editora Hucitec.
- SARMENTO, M. J.(2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.& SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância (In)visível* (pp.25-49) Araraquara, SP: Junqueira&Marin.

## Quando as crianças ocupam a liberdade na sua cidade

Ana Lúcia Dias Garcia<sup>10</sup>

Universidade de Aveiro

[anitta.mail@gmail.com](mailto:anitta.mail@gmail.com)

### RESUMO

A partir do mote inicial 'No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade', foi desenvolvido um projeto de investigação-ação participativa, que procurou compreender os vários contextos e as principais dificuldades que as Crianças do Bairro de São Tomé no Porto enfrentam, a partir das suas próprias vozes e produções.

Partindo do estudo do fenómeno do crescimento urbano e das consequências que este teve, nomeadamente o surgimento dos guetos sociais e da pobreza urbana, a base foi olhar para a Cidade e o Bairro como espaços de investigação e intervenção, entendendo-os como espaços públicos abandonados e retirados às suas comunidades.

De modo a incentivar o pensamento crítico, criativo e a ação participativa junto de um grupo de crianças da Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro de São Tomé, no âmbito do presente projeto foram promovidas atividades de caráter educativo, colaborativo e construtivo. Na perspetiva de dar protagonismo, voz e visibilidade social ao grupo participante promoveram-se contextos em que a criação, a ludicidade, o diálogo e a participação proporcionassem a produção de conhecimento, a descoberta e a escuta das crianças, tão importante para pôr em prática a sua cidadania.

A concretização de uma Manifestação pública e pacífica das crianças pelas ruas do Bairro teve como objetivo conscientizar a comunidade para a importância da Cidadania na Infância e do Direito de Participação das crianças nas decisões que as envolvem e na apresentação de propostas de melhoria do meio onde vivem – o seu Bairro, a sua Cidade.

Inspirada em autores como Paulo Freire, Augusto Boal, Enrique Dussel, Lourdes Gaitán, Pia Christensen, Manuel Sarmiento, Boaventura Santos e Natália Fernandes, a investigação apropriou-se de ferramentas de conscientização e transformação social de forma a fortalecer os laços sociais, a expressão individual e coletiva, a reflexão e a participação comunitária.

As crianças envolvidas revelaram-se, de um modo geral, altamente competentes na sua ação e implementação das atividades propostas, apresentando-se interessadas na sua educação, participação ativa na sociedade e no planeamento do seu futuro.

**Palavras-chave:** Investigação-Ação Participativa, Cidade, Cidadania na Infância, Ativismo

### A Infância e a urgência da sua Voz

A pertinência do processo de escuta das crianças surge da importância de entender e pôr em prática a cidadania das crianças e o diálogo permanente. Durante este processo de produção de conhecimento, de criação e partilha, as crianças descobrem o seu mundo, aprendem e ensinam, brincam, amam, observam e questionam, problematizam, participam ativamente, e propõem mudanças de melhoria para a sua comunidade - a sua Escola, o seu Bairro, a sua Cidade.

A infância é um tempo de construção com características específicas, associadas a contextos sociais e culturais, que por sua vez estão inerentes aos processos de formação e desenvolvimento. As inconstâncias da sociedade contemporânea, as contribuições das ciências sociais, os avanços dos estudos sobre a criança, as crises sociais, as diversidades e adversidades, multiplicaram as conceções de infância.

---

<sup>10</sup> Mestre em Ciências da Educação na área da Educação Social e Intervenção Comunitária pela Universidade de Aveiro.

Surgida no séc. XX, a sociologia da infância desenvolve-se na perspectiva de enriquecer os estudos sobre as crianças e os seus contextos sociais, e de estabelecer, do ponto de vista teórico e metodológico, a noção da posição das crianças como atores sociais completos e competentes. A sociologia da infância transpõe os paradigmas e os limites da investigação tradicional da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para assim compreender a infância como uma categoria social, autónoma, observável e examinável no campo das relações com a ação e a estrutura social (Pinto & Sarmiento, 1997). Portanto, o estudo das culturas infantis deve ser concretizado nos contextos em que as crianças estão inseridas, o lugar onde vivem, os espaços onde brincam e interagem, de forma a compreender melhor o modo como agem socialmente, como vivem a realidade, como a observam e se integram nela.

No período anterior ao surgimento das primeiras visões sociológicas da infância, “as crianças foram marginalizadas da sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização.” (Corsaro, 2011, p. 18). O avanço dos estudos sobre a criança, permitiram um olhar mais aberto sobre o papel da criança na sociedade e abriram horizontes na percepção da criança como uma personagem ativa socialmente, “envolvida na apropriação de informações do seu ambiente para usar na organização, e construindo a sua própria interpretação do mundo.” (Corsaro, 2011, p. 22).

As crianças são seres humanos com vontades, desejos, medos, anseios, aspirações, que se constroem e estruturam a partir das suas práticas sociais (processo de socialização), da educação, dos laços que criam e constroem com os que as rodeiam. A criança é um ser biopsicossocial (biológico, psicológico e social), por isso a importância do caráter holístico para o estudo do grupo na sua essência e traços específicos. A interdisciplinaridade dos estudos sobre a infância tem defendido pesquisas que deem voz às crianças e lhes permita intervir no seu meio e construir e gerar conhecimento social. As crianças, com as suas visões criativas e interativas e a sua capacidade de negociação, são capazes de criar novas culturas e novas formas de serem crianças em cada momento. Elas partilham e produzem valores sociais e culturais e, com isso, marcam a geração a que pertencem (Agostinho, 2005).

As crianças criam histórias a partir de outras histórias, reconstróem materiais, exploram, inventam e reinventam brinquedos, fantasiam, libertam-se dos sentidos habituais dos objetos e geram novos significados à realidade e às coisas que as rodeiam, elas produzem cultura. As crianças têm a capacidade de ver o mundo de uma forma diferente, original e questionadora. E é isto que as torna tão particulares (Kramer, 2007).

Não há uma infância, há várias infâncias, tendo em conta o contexto em que cada criança se insere e as diversidades políticas, económicas, sociais e culturais. Compreender a existência de várias infâncias, é ter em conta que há várias realidades e é entender a infância como um fenómeno social plural e aberto do ponto de vistas das ideias, interpretações, contextos, afetos, relações, educação e cultura (Sarmiento, 2002a).

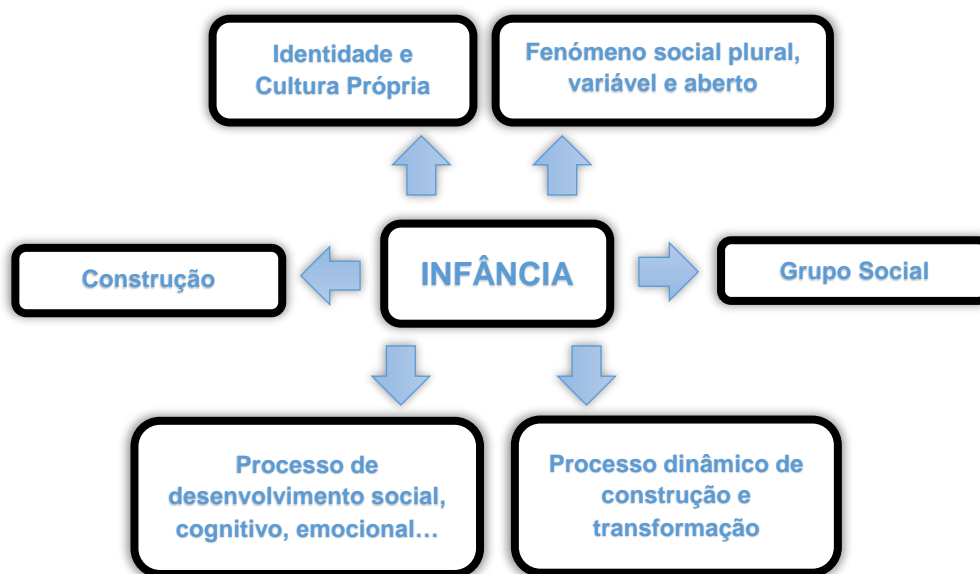


Figura 1 - Esquema sobre a concepção de Infância segundo a Sociologia da Infância.

(elaboração: Ana Garcia)

Pertinentemente, Ana Almeida (2011) questiona precisamente o modo como as crianças, enquanto sujeitos que têm ganho cada vez mais espaço numa sociedade globalizada, são vistas e levadas em conta em contextos onde é necessário defender os seus interesses. Se a infância é, então, encarada como um grupo social com características e culturas próprias, porque não lhe é dada a devida voz e protagonismo? Porque é que tendo competências, aspirações e interesses particulares, as crianças não têm uma voz ativa na sociedade e continuam subjugadas aos interesses e preceitos dos adultos? Porque é que, nomeadamente em investigações sobre a infância, as crianças – na qualidade de atores, protagonistas e agentes sociais – não são ouvidas e devidamente informadas sobre o estudo no qual elas próprias poderão contribuir com os seus pontos de vistas e perspetivas individuais? Porque é que tal como são objeto de estudo também não poderão ser sujeito interveniente, se são capazes de gerar interpretações, significados, culturas e valores sociais? Não estará a sociedade a subestimar um grupo tão importante e competente para a sua construção e transformação?

*“(...) as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (...) a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores das suas infâncias” (Corsaro, 2011, p. 15).*

## **Os Direitos das Crianças e a sua Cidadania**

O reconhecimento da criança como sujeito de direito surgiu devido à contribuição do desenvolvimento científico, social e cultural, consequente da evolução progressiva das várias ciências como a antropologia, a biologia, a psicologia, a sociologia, a pedagogia e o direito. Sobretudo no início e meados do séc. XX, após a segunda guerra mundial, a partir dos movimentos e das manifestações de reconhecimento e enaltecimento dos direitos humanos e dos notáveis progressos científicos sobre a criança, brotou a necessidade de se criar um documento específico, que enunciasse todos os direitos das crianças e as disposições de como defendê-los e garantir a sua prática.

Foi após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1946, e com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que se aprofundaram as conversações acerca do reconhecimento da infância como uma categoria social também digna de direitos e de respostas às suas necessidades. A par das ciências sociais, a conjuntura histórica, política e social da época também influenciou o avanço da elaboração e da sistematização dos assuntos relativos à defesa e garantia de direitos efetivos das crianças.

Finalmente, a 20 de novembro de 1959, a ONU faz a proclamação oficial da Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada por 78 países. Neste documento, a criança é referida como um sujeito de direitos, tal como o seu 7º princípio anuncia:

*“A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.” (Andrade, 2010, p. 82).*

A Declaração dos Direitos da Criança, que serviu de base para a Convenção de 1989, para além das inúmeras recomendações elaboradas no contexto das Nações Unidas e do Conselho Europeu, foi uma das expressões mais fortes e de maior valor ligadas à afirmação da criança como um sujeito livre, autónomo e detentor de direitos.

Em novembro de 1989, as Nações Unidas validaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) como um tratado com valor jurídico, que visa zelar pelos interesses das crianças de todo o mundo, pelo seu bem-estar e proteção, pela não discriminação e pelo direito à participação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos serviu de base para muitos dos pontos mencionados na CDC. Este documento proclama um conjunto extenso de direitos fundamentais, nomeadamente

direitos civis, sociais, políticos e económicos, tal como as respetivas disposições para que estes sejam aplicados. A CDC promove entre os vários Estados, a nível internacional, a proteção dos direitos e liberdades das crianças e é um instrumento legal relevante devido ao seu caráter universal (foi retificado em 192 Estados do mundo). Ainda assim, existem muitas conquistas por fazer no campo da implementação e proteção dos direitos das crianças.

Validada em Portugal em setembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança possui 54 artigos distribuídos por quatro pilares fundamentais, que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- **Direito à proteção contra a discriminação, abuso e injustiça** – todas as crianças, sejam quais forem as circunstâncias, devem ser salvaguardadas em caso de discriminação, conflitos, exploração, devem ter acesso a iguais oportunidades e ter direito de desenvolver o seu potencial independente da sua raça, nacionalidade, idade, género, crença religiosa;
- **O interesse superior da criança** – em todos os momentos de decisão e ação de questões relacionadas com as crianças, os seus interesses devem ser considerados prioritários;
- **Direito à sobrevivência e ao desenvolvimento** – todas as crianças têm direito por igual a ter acesso às condições básicas de sobrevivência (alimentação, habitação, cuidados de saúde, proteção, educação, ambiente estável), que lhes deem a garantia de uma vida segura e um desenvolvimento pleno e saudável;
- **Direito de participação** – as crianças devem ser ouvidas e as suas opiniões devem ser levadas em consideração, em todos os assuntos que as envolvam e se relacionem com os seus direitos. São aqui contemplados o direito à liberdade de expressão e o direito ao nome e à identidade (UNICEF, 2015).

*“No século XXI, emerge a construção da imagem da criança cidadã, o que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação, o que implica, para além de outros aspectos, à valorização e à aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos ‘mundos’ que a rodeiam e onde está inserida” (Soares & Tomás, 2004, p.143).” (Andrade, 2010, pp. 84 ,85).*

A Convenção sobre os Direitos da Criança é um documento fundamental na medida em que, pela primeira vez na história, coloca a criança num posição social de modo em que esta consiga, de alguma forma, lutar contra a sua invisibilidade nos espaços de poder e decisão governamental. No entanto, nem sempre os princípios contemplados na CDC são respeitados e ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de mudar mentalidades e de garantir à população infantil condições para que seja possível ser ouvida a sua voz.

Numa perspetiva crítica, poderemos afirmar que, apesar da CDC aludir a uma cidadania na infância, na prática, ela só é autêntica quando efetivamente existir uma participação ativa das próprias crianças na sociedade, situação que na realidade não acontece, enquanto forem reprimidas as suas potencialidades. A criança cidadã não o poderá ser somente porque está legitimado na Convenção sobre os Direitos da Criança, mas porque efetivamente é necessária a aplicação prática dessa relação criança-sociedade nas sociedades (Sarmiento, 2012).

A conceção clássica de cidadania não inclui a criança na posição de cidadã, não só porque não lhe são reconhecidos os direitos de participação política, como os seus direitos civis e sociais são controlados e tutelados pelos pais ou por quem pratique o poder parental. *“Deste modo, a criança é tida como um cidadão sob tutela, ou um ser humano em vias de se tornar cidadão”* (Sarmiento, 2012, p.1).

No entanto, para que os direitos das crianças sejam alcançáveis pelas próprias crianças e usufruídos plenamente, é necessário haver uma noção contextualizada, apoiada numa reflexão política da conceção de direitos da criança, é preciso analisar os contextos e as formas de participação e prevenir a instrumentalização unilateral da proteção das crianças por parte dos adultos. É essencial, sobretudo, não ver a criança apenas como o objeto de toda uma sequência de medidas de proteção, mas como um sujeito com opiniões, que tem de ser ouvido e levado em consideração (Gaitán & Liebel, 2011).

A infância é um grupo que carrega e expressa a crise social atual pela sua posição vulnerável na estrutura social, facto que a torna num dos principais alvos da pobreza e da exclusão social (Sarmiento, 2002b). Neste sentido, torna-se urgente tomar medidas de ação para apoiar as crianças silenciadas e invisíveis dos universos que as oprimem e as excluem, e criar instrumentos que lhes deem força e oportunidade de falarem, de se expressarem e proporem as suas próprias alternativas de mudança social. Sarmiento (2012) acredita que ao promover-se a participação das crianças

estaremos, possivelmente, a dar um passo na luta contra a desigualdade social e económica, buscando um mundo mais justo e democrático para todos.

É principalmente porque as circunstâncias da atual crise social e do sistema financeiro tem prejudicado substancialmente os direitos humanos, onde neles estão incluídos os das crianças, que é essencial e determinante uma reflexão profunda sobre a participação das crianças nas lutas contra os cenários que as ameaçam direta ou indiretamente (Sarmiento, 2012).

As crianças têm uma resiliência e uma capacidade inventiva e criativa característica, que lhes permite ter uma visão distinta e original no modo como resolver determinadas situações. O envolvimento das crianças em lutas comuns pelos seus interesses permite fortalecer os seus laços sociais e comunitários, desenvolver a sua visão crítica do mundo, a sua ação, a sua resistência e a percepção de que não se podem deixar oprimir e subjugar. É necessário analisar de modo crítico as circunstâncias de participação das crianças e fomentar contextos em que estas possam transmitir os seus problemas e propor soluções.

De acordo com Liebel (2009), os Direitos da Criança deveriam compreender-se também como direitos de ação e participação, em que as crianças fossem consideradas e respeitadas como atores, que pudessem ter influência no processo de criação dos seus próprios direitos. As autoras Gaitán & Liebel (2011) propõem a integração das crianças no momento de especificar e implementar os Direitos, através da organização de Cimeiras da Criança, da criação de Fóruns na Internet sobre assuntos relacionados com os interesses das crianças. Este cenário fortaleceria a possibilidade de influência e competência de decisão dos sujeitos de direito.

A participação das crianças no espaço público como forma de o (re)construir, de o reinventar e recuperar, devolvendo-o à comunidade e às próprias crianças, é pertinente no que concerne ao relativo à ocupação do espaço público e ao espaço urbano abandonado. Degenerados ou, simplesmente, empobrecidos, os espaços públicos são, em muitos casos, interditos à participação das crianças, *“sob a influência de imagens que podem agravar as suas condições de isolamento social e alterar as formas de exercício de autoridade e de controlo pelos adultos e instituições”* (Madeira, 2013, p. 156).

*“Numa sociedade em que houvesse um interesse genuíno pela defesa dos direitos de participação das crianças, haveria muito maior cuidado na criação de condições de envolvimento das crianças na esfera pública, onde são feitas as escolhas e se tomam as decisões em nome do bem comum.”*  
(Madeira, 2013, p. 158)

A subordinação das crianças perante a população adulta anula-a enquanto ser autónomo, criativo e com voz própria. Alimentar as relações horizontais no seio familiar, a escuta, a compreensão e a cooperação são desafios que poderão contribuir para que a criança se sinta considerada no campo pessoal e social e, assim, uma parte integrante e relevante no seio da sua comunidade.

Uma vez que, nos últimos anos, os Estados se têm desresponsabilizado cada vez mais pela proteção e pela garantia de providenciar às suas populações recursos para uma vida digna, a afirmação dos direitos de cidadania das crianças é uma oportunidade para que as próprias crianças se apropriem dos vários recursos, de modo a dar vida ao seu protagonismo, criando novas plataformas de intervenção, contribuindo para novas experiências educativas e de intervenção social (Madeira, 2013).

O processo que envolve a participação das crianças na sociedade não implica apenas o seu envolvimento ativo no meio, mas inclui, como tenho vindo a referir, o direito à palavra, à voz, à escuta atenta, à negociação e à participação em planeamentos e elaboração de projetos educativos nas instituições que frequentam ou nos locais de administração local. Para além do seio familiar, as instituições assumem um papel importante e privilegiado no desenvolvimento da participação infantil, na partilha de visões da realidade, na promoção do diálogo e do debate. E assim, se constrói um caminho estimulante para a aprendizagem da democracia e se conquista a vivência da liberdade.

### **A Investigação-Ação Participativa em colaboração com Crianças**

Assente no paradigma socio-crítico, a investigação-ação participativa presume o compromisso de estudar/investigar uma determinada realidade e propor-lhe uma mudança e este acordo implica um envolvimento próximo e atento entre quem investiga e quem é investigado. É

uma aprendizagem conjunta, apoiada no respeito pela pluralidade, pela democracia e pela vontade de partilhar.

O objetivo do uso desta metodologia foi dar protagonismo e voz aos participantes envolvidos, para que estes não se limitassem apenas a ter um papel passivo e estático no processo de investigação, mas um papel ativo e interventivo. Este método permitiu, em conjunto com os participantes (as crianças) compreender mais aprofundadamente a sua realidade, os seus problemas e, coletivamente, gerar alternativas. Simultaneamente, foi realizada uma crítica reflexiva durante todo o processo, uma dialética que disseminou um maior conhecimento nas diversas situações e contextos e uma cooperação e solidariedade entre o grupo.

A investigação-ação participativa permitiu um diálogo e uma aprendizagem permanente, uma observação adjacente e interpretativa, e uma discussão construtiva contínua de ideias, pontos de vista, propostas e ações a pôr em prática, que visaram uma conscientização e, de certa forma, uma transformação do meio envolvente.

O empoderamento e a mobilização das crianças é primordial para o alcance da sua autonomia, emancipação, participação social e melhoria de vida. O empoderamento dos sujeitos pressupõe o seu fortalecimento individual e social, a aquisição da liberdade de participação ativa e a libertação da posição de subordinação a alguém ou a alguma coisa. Contrariamente à investigação social tradicional, a presente metodologia propõe que o objeto de estudo seja também sujeito participante, ator autónomo e competente, capaz de conceber as suas próprias visões, conclusões e proposições do mundo.

A investigação social com crianças tem provado que estas são capazes de protagonizar mudanças através da dinamização e transformação de lugares e contextos, nomeadamente espaços urbanos (Christensen & O'Brien, 2003). Dando continuidade a esta perspetiva, Corsaro (2011) considera não só relevantes os novos significados que as crianças dão à realidade, como a geração de conhecimento, de processos de socialização, a apropriação de recursos e a capacidade criadora, que elas são capazes de revelar.

*“A participação infantil, resgatada para os discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância através da sociologia da infância, é um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos indispensáveis.” (Soares, 2006, p.27).*

A inclusão das vozes do grupo participante na investigação será sempre uma forma de impulsionar a participação crítica dos envolvidos e de usar a democracia como meio de estes se fazerem representar, de dar oportunidades a todos e a todas de terem voz, de intervir, de propor e agir. Sobretudo os sujeitos em situação de opressão social, económica ou cultural, necessitam de espaços, recursos e formas de expressão participativa, que lhes permita acrescentar conhecimento, experiência, diálogo, mudança com propósitos emancipatórios (Silva, 2007). Portanto, a prática da cidadania democrática deve incluir a participação consciente e a adoção de uma estratégia educativa baseada numa perspetiva crítica, necessária para a construção de culturas alternativas e ações transformadoras nas comunidades.

*“Acreditamos que a investigação-acção é uma ferramenta educativa dinâmica ao serviço da promoção da cidadania democrática, na medida em que esta ocorre quando um conjunto de pessoas se envolve, compromete e empenha num esforço concertado de reflexão crítica do mundo e de realização conjunta de uma actividade ou tarefa através de uma solução partilhada.” (Silva, 2007, p. 233)*

Incluir as vozes das crianças nas investigações, encará-las como co-construtoras de conhecimento através de si próprias, das suas culturas, vivências e olhares do mundo, é um desafio do ponto de vista científico e social. A adaptação e a reinvenção de metodologias e instrumentos de pesquisa que possibilitem quebrar barreiras e estabelecer proximidade e confiança, é essencial para uma investigação mais flexível, aberta, “multifacetada” e “policromática” (Fernandes in Christensen & James, 2005).

Conhecer as crianças permite-nos compreender melhor a sociedade, as suas complexidades e antagonismos, e perceber fenómenos sociais que passam despercebidos aos olhares dos adultos. Os discursos das crianças descortinam não só as suas culturas como determinadas organizações e dinâmicas sociais (Pinto & Sarmento, 1997). A mente da criança busca novas interpretações, cria novos sentidos e nesse processo ela reinventa e constrói o mundo (Geertz, 2001).



A investigação com crianças objetiva um conhecimento mais aprofundado acerca dos universos infantis, as suas culturas e as suas posições e papéis na sociedade; pretende compreender a visão e a percepção social das crianças e de como estas se relacionam com o mundo. Assim, compreender a criança nos diversos âmbitos da sua vida permite construir uma percepção mais clara da sua conjuntura social e cultural. As suas vivências individuais e coletivas traduzem interpretações e representações da sua realidade e dos contextos que as envolvem.

As metodologias participativas aplicadas à investigação com a infância exigem uma constante criatividade para o planeamento e definição das várias fases e ferramentas metodológicas a colocar em prática. Os investigadores que dão início ao seu projeto de investigação com crianças têm de, sobretudo, assumir uma posição de parceria, humildade e altruísmo com as crianças investigadoras participantes. Simultaneamente, o respeito e a tolerância pela diversidade, pluralidade e particularidade de cada criança participante são primordiais. Nenhum procedimento deverá colidir com as sensibilidades, valores e princípios das crianças. Cada criança deve ser valorizada e considerada na sua individualidade e particularidade, não havendo qualquer tipo de espaço para qualquer espécie de discriminação seja de que parte for.

A discriminação etária e geracional – *etarismo* – vivida pelas crianças, que gera as relações de poder entre elas e os indivíduos com mais idade e/ou de outra geração, deve ser observada com apreensão pelas equipas de investigação e estudos da infância. Deve existir uma responsabilidade com vista à criação de mecanismos eficazes para superar os limites impostos por visões mais conservadoras e fechadas, que obstruam a livre e total participação das crianças nas investigações e na sociedade.

Através das práticas criativas, lúdicas e interativas da investigação participativa, as crianças têm espaço para se expressar num ambiente mais descontraído e familiar, tendo oportunidade de conversar sobre as suas preocupações, anseios e necessidades. Adotar e incluir brincadeiras e jogos criativos durante o processo investigativo motiva o grupo, gera contentamento, aprendizagem e aperfeiçoa a expressão e a imaginação investigativa das crianças (Alderson in Christensen & James, 2005).

Ao mesmo tempo, os investigadores precisam de criar condições para construir um ambiente de confiança e abertura para a escuta atenta e interessada. Nestes momentos, colocar a criança a controlar os recursos, a apropriar-se dos meios de comunicação, a dar opiniões sobre formas de melhorar a investigação é valorizá-la e criar uma ligação de segurança e afeto. Valorizar o tempo de cada criança, agradecendo sempre que esta se disponibiliza para o projeto de investigação é, também, relevante para fazê-la perceber a importância do seu contributo (O’Kane in Christensen & James, 2005).

A exclusão das crianças das dinâmicas de participação social é uma forma de impossibilitar a prática dos seus direitos, nomeadamente, o direito a dialogar, de negociar, de propor e de tomar decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito.

O grupo de investigação do projeto **'No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade'** foi composto por 25 crianças (14 meninos e 11 meninas) com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, e eram alunas da Escola Básica de 1.º Ciclo, sita no seio do Bairro de São Tomé.

### **A Cidade como palco da Participação Infantil**

Tal como em quase todas as cidades Europeias, na sua generalidade, o Porto é uma cidade antiga, delineada pelo seu ilustre Rio Douro e com um riquíssimo património histórico, que nas últimas décadas comportou uma vasta modernização. Assim, os contrastes paisagísticos são umas das características do Porto, tais como as disparidades socioeconómicas, que estes também espelham. Se por um lado há áreas marcadas pela história da cidade, pela tradição ou pelo mero abandono, por outro há zonas onde edifícios modernos, grandes empreendimentos, novas avenidas e autoestradas rasgam o quadro pictórico da cidade.

A heterogeneidade social do Bairro de São Tomé reflete-se no seu quotidiano. Há nele alguns dos problemas sociais que encontramos em qualquer outro Bairro portuense. Tal quadro acontece porque o carácter estigmatizador de Bairro é por si só motivo de conflito, de marginalização social e identidade negativa. Atualmente há uma tendência neste Bairro transversal à cidade do Porto e aos seus outros Bairros, que é o envelhecimento da população que, curiosamente, acompanha o envelhecimento do Bairro, do seu edificado e espaços comuns.

O Bairro de São Tomé não apresenta qualquer equipamento ou infraestrutura dedicada às crianças. Não há qualquer parque infantil nem espaços verdes, com a exceção de algumas árvores que ladeiam alguns dos prédios do Bairro. A sujidade, a degradação e o cinzento dos edifícios, o

cimento dos caminhos e passeios e o mar de automóveis estacionados nos largos entre as habitações compõem a imagem preponderante do Bairro.

Em alguns locais da cidade do Porto, a ausência de zonas verdes, de parques lúdicos, limpos e seguros para as crianças usarem livremente, nas zonas em que habitam, impede-as de desfrutar dos espaços públicos e da convivência com outras crianças. Há uma tendência natural de proteger as crianças 'da rua' por ser considerado um espaço perigoso, sujo e com demasiado trânsito automóvel. Neste panorama, as crianças, para além de serem privadas dos espaços ao ar livre que lhes deveriam também pertencer, são também privadas da liberdade de crescerem e brincarem na sua cidade, de explorarem o meio, de socializarem, produzirem um significado e alimentarem laços comunitários com a vizinhança.

Para além de pretender compreender a realidade e os problemas sociais com que se deparam as crianças do Bairro de São Tomé, no Porto, um dos principais objetivos do projeto **'No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade'** foi dispor da Arte e da Criatividade como formas de expressão, diálogo e como instrumentos de reinvenção e transformação da realidade. Por outro lado, e não menos relevante, pretendeu-se dar a possibilidade às crianças de descobrirem e vivenciarem a sua Cidadania como uma prática e uma ferramenta contra a invisibilidade e o silêncio, como um mecanismo essencial à participação ativa e à intervenção comunitária.

Após o conjunto das diversas atividades concretizadas com o grupo participante no âmbito dos Direitos das Crianças – nomeadamente dos seus Direitos de Participação na sociedade, da Cidadania Infantil, da Educação para a Liberdade e para a Criatividade, da sensibilização e conscientização da realidade –, a realização de uma Manifestação coorganizada e encabeçada pelas crianças foi um dos momentos mais emotivos, estimulantes e gratificantes do projeto e de todo o trabalho realizado com as crianças.

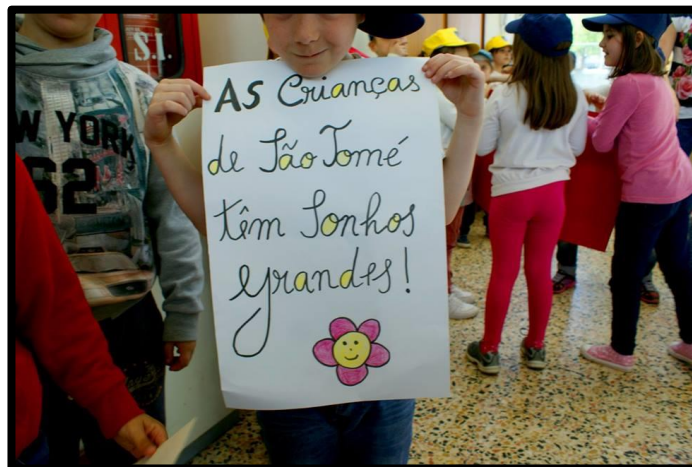
Para todas as crianças do grupo de investigação a experiência de organizar e participar em uma Manifestação foi nova e única. Algumas relataram ter visto já manifestações na televisão, mas estarem envolvidas numa entoando a sua própria voz e reivindicações foi algo que as deixou orgulhosas e mais fortes:

- *"A minha avó vai ver-me a passar com o cartaz e vai ficar orgulhosa!"* (Beatriz, 7 anos)
- *"Isto é fixe, assim podemos dizer o que pensamos e os outros ouvem o que temos a dizer..."* (Maria, 7 anos)

No dia 23 de abril de 2015, o grupo de crianças participante no projeto e mais cerca de 50 alunos e alunas da Escola Básica do 1.º Ciclo/JI de São Tomé (incluindo alunos do ensino especial), que quiseram também participar na ação, saíram à rua e percorreram o Bairro de São Tomé numa Manifestação pacífica. A Manifestação das Crianças teve como objetivo celebrar o dia 25 de abril – dia da Liberdade – e conscientizar a comunidade para a importância da Cidadania na Infância, dos Direitos de Participação das Crianças nas decisões que as envolvem e na apresentação de propostas de melhoria do meio onde vivem.

Num circuito pré-definido, as crianças ocuparam o espaço público, elevaram e partilharam cravos, ergueram cartazes onde se leram frases que elas próprias escreveram:

- 'SOMOS CRIANÇAS E TEMOS VOZ, VIVA A AMIZADE E A LIBERDADE';
- 'NÃO QUEREMOS MAIS VIOLÊNCIA, QUEREMOS MAIS AMIZADE';
- 'QUEREMOS UMA CIDADE QUE OUÇA AS CRIANÇAS';
- 'NÃO QUEREMOS MAIS POLUIÇÃO, QUEREMOS UMA CIDADE MAIS LIMPA';
- 'TODAS AS CRIANÇAS DEVERIAM TER UMA CASA E COMIDA';
- 'TENHO DIREITO A ESCOLHER O QUE QUERO E A PARTICIPAR';
- 'QUERO SER OUVIDA, QUERO SER RESPEITADA';
- 'SOU CRIANÇA TENHO OPINIÃO E DIREITO DE SER LIVRE E FELIZ';
- 'QUERO BRINCAR LIVREMENTE E SEM PERIGOS';
- 'SE EU FOSSE PRESIDENTE FARIA MAIS PARQUES PARA AS CRIANÇAS'.



**Figura 2** – Fotografia captada por uma das crianças que fizeram a reportagem da Manifestação  
(fotografado por Nádia, 8 anos).

Em grande contentamento e chamando à atenção das pessoas que passavam, as crianças exclamaram também ao megafone *'As Crianças de São Tomé têm sonhos grandes!'* e *'Deixem-nos Crescer'*. O serviço público de televisão - a RTP - esteve presente a reportar o acontecimento e ajudou a ampliar a voz destas Crianças Sonhadoras<sup>11</sup>.

Procurando estabelecer ativamente interação com a população do Bairro, as crianças caminharam pelo Bairro e disseram às pessoas com quem se cruzavam pelo caminho ou que surgiram nas janelas dos prédios, que tinham sonhos e que queriam que o Bairro e o Porto fossem sítios melhores para viver.



**Figura 3** – Fotografia das Crianças a caminharem pelo Bairro com os cartazes  
(fotografado por Matilde, 8 anos).

Encarando e defendendo o espaço público como local de encontro, convívio social e participação comunitária, foi preparada uma dinâmica que implicasse a apropriação do espaço público por parte do grupo de crianças. Se, muitas vezes, o espaço público é controlado pelo medo

<sup>11</sup> Ver Reportagem online a partir do minuto 57' : <http://www.rtp.pt/play/p1753/e192886/24-horas>

e/ou por autoridades e entidades abstratas, que o vedam ao usufruto livre dos cidadãos, o desafio foi sair da 'zona de conforto' e saltar os muros da escola, da casa, da invisibilidade e do silêncio e partir para a ação real. Assim, durante a mobilização pública das crianças, a rua passou a ser um lugar social ocupado por estas, que porta-vozes das suas próprias mensagens e chamadas de atenção, reforçaram e confirmaram a sua capacidade participativa, fortalecendo o sentimento de pertença e a identidade positiva. Partilhando a ação com a restante comunidade do Bairro, a manifestação serviu não apenas para sensibilizar, conscientizar e tornar pública uma cidadania latente na infância como para despertar a comunidade local e abrir janelas para uma maior coesão social.



**Figura 4** – Uma das meninas a ampliar a sua voz no megafone (fotografado por Matilde).



**Figura 5** – Uma das grandes preocupações das Crianças: a poluição urbana (fotografado por Matilde).

As contribuições das crianças foram significativas. Nas suas intervenções, ações e criações, elas provaram que têm uma enorme capacidade criativa de inventar e reinventar cenários, de propor, de negociar, de colaborar e de expressar as suas observações do mundo e da sua vida tendo como base os seus sonhos para um mundo melhor, em que elas não se sintam excluídas ou meros objetos. As atividades concretizadas, apoiadas num quadro interdisciplinar, possibilitaram que as crianças envolvidas pudessem ter espaços para as suas próprias produções, pudessem ser livres de comunicar os seus anseios, os seus desejos e apresentar visões alternativas e regeneradoras do mundo.

O desejo de serem ouvidas e respeitadas pelos adultos, a vontade de darem a sua opinião e participarem nas escolhas e nas tomadas de decisão, a ânsia por terem espaços melhores, mais limpos, organizados e mais seguros para se dedicarem à brincadeira e ao convívio com os familiares e amigos, foram algumas das principais mensagens transmitidas por estas crianças na Manifestação Pública e nas diversas práticas criativas ao longo do projeto.

As crianças foram autênticas parceiras durante o processo investigativo, que através dos seus instrumentos, permitiu que elas explorassem e se apropriassem de meios que facilitaram a sua expressão, visibilidade e liberdade. Há, porém, ainda um longo caminho a percorrer...





**Figura 6 – Manifestação pela Participação Infantil (foto de Matilde).**

### Referências Bibliográficas

- Agostinho, K. (2005). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. In: Filho, A. J. M. (Org.), *Creche e pré-escola é “lugar” de criança?* Porto Alegre:2005: Mediação.
- Almeida, A. N. (2011). *A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família*. In Leandro, M. E. (coord.), *Laços Familiares e Sociais*. Viseu: PsicoSoma.
- Andrade, L. B. (2010). *Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação* In *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: UNESP.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com Crianças - Perspectivas e Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falme.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. 2.<sup>a</sup> edição, Artmed.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Univ. Pontificia de Comillas, Madrid: Ed. Síntesis.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 13-23.
- Liebel, M. (2009). *Significados de la historia de los derechos de la infancia*. In Liebel, M & Muñoz, M (coords) *Infancia Y Derechos Humanos, Hacia una ciudadanía participativa e protagónica*. Peru: IFEJANT.
- Madeira, R. (2013). A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. *Rediteia n.º 46 - Bem-Estar Infantil - Revista de Política Social*, 147-165.
- Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sarmento, M. (2002b). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação & Sociedade, N.º 78*, 265-283.
- Sarmento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico, UNIPOP N.º2*, 45-49.
- Sarmento, M. J. (2002a). *As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2.ª Modernidade*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, S. (2007). *O Caminho é a Cidadania: Investigação-Ação, Contributos de uma Dinâmica Educativa*. In Ramos (coord.) (2007). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza; Universidad de Granada; Center for Intercultural Music Arts.
- Soares, N. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras, V.6, Nr.1*, 25-40.
- UNICEF. (1 de maio de 2015). [www.unicef.pt](http://www.unicef.pt). Obtido de UNICEF Portugal: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

## **MaisCidadania: Recursos Educativos Digitais e Cidadania Participativa das Crianças**

**Castro, Teresa Sofia**

Instituto de Educação, Universidade do Minho  
[maiscidadania@ie.uminho.pt](mailto:maiscidadania@ie.uminho.pt)

**Moreira, Carlos**

Lusoinfo Multimédia  
[cnm.lusoinfo@gmail.com](mailto:cnm.lusoinfo@gmail.com)

**Gonçalves, Lara**

Lusoinfo Multimédia  
[larag.lusoinfo@gmail.com](mailto:larag.lusoinfo@gmail.com)

**Barros, Elisabete**

Instituto de Educação, Universidade do Minho  
[barros.viana@gmail.com](mailto:barros.viana@gmail.com)

**Ramos, Altina**

Instituto de Educação, Universidade do Minho  
[altina@ie.uminho.pt](mailto:altina@ie.uminho.pt)

**Osório, António J.**

Instituto de Educação, Universidade do Minho  
[ajosorio@ie.uminho.pt](mailto:ajosorio@ie.uminho.pt)

**Resumo** – MaisCidadania é um projeto, em fase piloto, proposto aos municípios pertencentes ao Quadrilátero (Barcelos, Braga, Guimarães e V. N. de Famalicão), pelo consórcio estabelecido entre a empresa Lusoinfo Multimédia e o Instituto de Educação da Universidade do Minho, com vista a promover a cidadania participativa das crianças e mobilizar a rede social e comunitária, tendo em vista a participação numa sociedade mais solidária, responsável e interdependente. O projeto inclui uma plataforma digital, dirigida a crianças do 1.º ciclo do ensino básico que também disponibiliza, aos professores e às famílias, recursos digitais, guiões de trabalho e atividades experimentais, interativas e pedagógicas, com o intuito de trabalhar conhecimentos, atitudes e comportamentos que promovam a consciência social e o respeito pela natureza. No sentido de concretizar o projeto, realizam-se oficinas de formação, seguindo uma abordagem metodológica de investigação-ação, com o objetivo de apoiar os professores na planificação, desenho, implementação e avaliação de projetos educativos apoiados pela plataforma MaisCidadania.

**Palavras-chave:** cidadania participativa, 1.º ciclo do ensino básico, educação ambiental, investigação-ação, plataforma MaisCidadania.

### **A Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1C)**

A educação para a cidadania tem sido objeto de particular atenção por parte do Ministério da Educação. Em novembro de 2013 foram atualizadas, pela Direção-Geral da Educação, as linhas orientadoras desta temática que apresentam uma visão global das diversas dimensões de trabalho e destacam a importância da intervenção dos contextos escolares, alargada aos restantes contextos da sociedade. Neste documento oficial, o conceito de educação para a cidadania é representado pela relação entre o indivíduo e a coletividade, não dissociados dos diferentes contextos onde possam intervir, alargando o seu âmbito desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Neste documento pode ler-se que,

a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da

democracia e da justiça social.

Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania (...) (DGE, 2013, p. 1).

A educação para a cidadania para o contexto da sociedade atual foi evidenciada no currículo dos ensinos básico e secundário, através de legislação, onde se pode encontrar referenciada a educação para a cidadania como “área transversal (...) passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, p. 3476). A oferta curricular no EB1C passa a contemplar a educação para a cidadania, podendo ser explorada através da oferta complementar. Nos 2.º e 3.º ciclos esta temática pode ser integrada através de componentes curriculares complementares, tendo em vista “a formação integral e (...) a realização pessoal dos alunos”, com a finalidade primordial de “promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, p. 3480).

Ainda sobre este assunto, legislação posterior transfere responsabilidades educativas e de formação para as autarquias locais, em prol da concretização de um processo de descentralização de competências, “(...) regulamentando dois mecanismos jurídicos de descentralização do Estado nos municípios e entidades intermunicipais: a transferência de competências através da lei e a delegação de competências através da celebração de contratos interadministrativos” (Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, p. 838-839).

Além da educação para a cidadania, a preparação de crianças e jovens para a aquisição e desenvolvimento de competências para o século XXI, juntamente com a relevância das tecnologias de informação e comunicação na vida pessoal e profissional futura destes alunos, são problemáticas de abordagem indispensável. Num relatório do World Economic Forum, os autores defendem que as necessidades atuais do mercado são completamente diferentes das do passado, já que “além de habilidades fundamentais, como a literacia e a numeracia, [as crianças] precisam de competências tais como, colaboração, criatividade e resolução de problemas, bem como qualidades de personalidade, como a persistência, a curiosidade e iniciativa” (2015, p. 2). São traçadas três categorias principais: i) literacias fundamentais - que incluem a aplicação das competências de crianças e jovens na resolução de problemas do dia-a-dia; ii) competências - relacionadas com estratégias criadas para a resolução de problemas, envolvendo capacidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade e empreendedorismo; e, por fim, iii) qualidades pessoais - que permitam ao indivíduo adaptar-se aos diferentes contextos sociais, éticos e culturais (World Economic Forum, 2015).

A literatura mostra que o conceito de cidadania está claramente agregado à ideia de conexão e colaboração, a vários níveis, entre os diferentes agentes da comunidade. Quando promovidas atividades de envolvimento cívico com crianças e jovens, estas estão diretamente relacionadas com resultados ao nível do desenvolvimento pessoal e social, como por exemplo: o elevar da autoestima, a promoção do desejo de participar e intervir através de atitudes e comportamentos positivos e a tomada de consciência das capacidades e competências pessoais (Nicotera, 2008; Balsano, 2005). Nicotera (2008) realça, ainda, a importância da criação de oportunidades para as crianças e jovens desenvolverem capacidades de cidadania através da aprendizagem colaborativa, para servir o bem comum, sendo este um aspeto fundamental para o desenvolvimento positivo do indivíduo enquanto cidadão envolvido em comunidade.

Com o projeto MaisCidadania, o qual se descreve sucintamente em seguida, pretende-se criar condições para intervir e investigar ativamente sobre esta temática.

## **O Projeto MaisCidadania**

### **i) Missão e finalidades**

MaisCidadania é um projeto, em fase piloto, proposto aos municípios pertencentes ao Quadrilátero (Barcelos, Braga, Guimarães e V. N. de Famalicão), pelo consórcio estabelecido entre a empresa Lusoinfo Multimédia e o Instituto de Educação da Universidade do Minho, com vista a promover a cidadania participativa das crianças e mobilizar a rede social e comunitária, tendo em vista a participação numa sociedade mais solidária, responsável e interdependente.

Tendo em conta estes preceitos, o projeto MaisCidadania tem por finalidades fundamentais:



1. Estabelecer as condições favoráveis à realização de atividades de participação e cidadania, envolvendo os diversos atores da comunidade numa rede capaz de promover e desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores que ajudem crianças e jovens a desempenhar um papel ativo na comunidade local e na sociedade, em geral.
2. Formar indivíduos responsáveis, autónomos, empreendedores e solidários, conscientes da diversidade de problemas e desafios que se manifestam nas dimensões económica, geracional, social, cultural e territorial.

## **ii) Dimensões de trabalho**

No âmbito deste projeto foram contempladas três linhas de trabalho: a) competências gerais; b) conteúdos locais; c) projetos educativos e comunitários.

Dentro da linha de trabalho de 'competências gerais', e tendo em conta a abrangência da educação para a cidadania, para o desenvolvimento desta fase piloto do projeto, os municípios selecionaram uma dimensão, de acordo com os interesses e necessidades do Quadrilátero: educação ambiental/desenvolvimento sustentável. Com base nesta escolha, foram desenvolvidos recursos educativos nas seguintes temáticas: água, biodiversidade, energia, resíduos, consumo e alterações climáticas.

O desenvolvimento da linha de trabalho 'conteúdos locais' assenta numa abordagem lúdico-participativa, envolvendo crianças em atividades e dinâmicas de descoberta da riqueza cultural do seu município. Reconhecer símbolos nacionais; conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local; conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado, são alguns dos conteúdos contemplados.

Por fim, a integração dos 'projetos educativos e comunitários', já existentes no terreno, também está prevista neste projeto através da possibilidade de criação e atribuição de crachás, funcionalidade que será detalhada mais à frente.

## **iii) Plataforma e oficina de formação**

A plataforma MaisCidadania está definida de acordo com uma arquitetura flexível que potencia a adaptação dos conteúdos educativos às necessidades identificadas pela autarquia e em consonância com o plano educativo traçado. Como foi anteriormente referido, no âmbito da fase piloto do projeto MaisCidadania, a dimensão escolhida pelos quatro municípios do Quadrilátero para o ano letivo 2015/16 foi a educação ambiental/desenvolvimento sustentável. Através do website [www.maiscidadania.lusoinfo.com](http://www.maiscidadania.lusoinfo.com), a plataforma MaisCidadania está acessível a alunos, professores, encarregados de educação e responsáveis autárquicos. É constituída por um mural (figura 1) onde professores, coordenadores de escola e coordenadores do projeto podem criar e partilhar notícias em rede fechada ou aberta, neste último caso, com possibilidade de partilha para as redes sociais; uma base de dados multimédia que armazena recursos educativos que servem de apoio às atividades educativas; um espaço de trabalho para criação, atribuição e gestão de crachás; uma explicação e contextualização do projeto, contactos e gestão do perfil do utilizador. No seu plano de desenvolvimento, a plataforma prevê, ainda, uma componente geoespacial que irá potenciar o desenvolvimento de atividades educativas em aplicações baseadas na localização.

Os recursos educativos são desenhados e produzidos pelo Lusoinfo Multimédia e disponibilizados centralmente pelo seu portal, através de serviços Web e integrados numa plataforma autárquica. As competências associadas com a educação para a cidadania e com o património local são disponibilizadas através de guiões para professores, descritores de desempenho, roteiros para a realização de atividades experimentais (ambos em formato pdf), infografias, atividades educativas, jogos (figura 2) e o caderno (em papel) de atividades complementares: 'Quero ser um Eco-Cidadão' (figura 3).

Tendo por base uma lógica de aprendizagem assente na participação ativa das crianças e em estratégias 'gamificadas', aliando competição e cooperação, a plataforma MaisCidadania permite aos professores criar crachás para certificar tarefas concluídas pelos alunos, objetivos alcançados ou competências adquiridas e estimulando, simultaneamente, o envolvimento dos alunos num processo lúdico, criativo e dinâmico de aprendizagem.



Figura 1. Mural da plataforma MaisCidadania



Figura 2. *Layout* do menu de conteúdos, tema da água



Figura 3. Caderno de atividades complementares 'Quero ser um Eco-Cidadão'

Porque este é um projeto de cidadania e participação é importante envolver e implicar os agentes educativos que diretamente interagem com os alunos. Para tal, foi planeada a concretização de uma oficina de formação - *Investigar e intervir - estratégias e práticas de educação para a cidadania*, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, dirigida a professores, com vista a: i) proporcionar oportunidades para aprofundar conhecimentos no âmbito da educação para a cidadania; ii) investigar e refletir sobre práticas educativas em prol da inovação educativa; e iii) promover o envolvimento e a aplicação das tecnologias de informação e comunicação em contexto educativo.

Ao longo das sessões de trabalho o questionamento reflexivo e o trabalho colaborativo é um exercício constante e contínuo, através do qual os professores questionam, desenham, implementam e avaliam esses projetos (tabela 1), que aliam os recursos digitais da plataforma às suas práticas pedagógicas e nos quais as crianças assumem uma posição central.

#### Temas de projetos

**Poupar água**

**Água no planeta Terra**

**Importância da água**

**Qualidade da água**

**Pegada hídrica**

**Ciclo da água**

Alimentação

Afetividade e animais

Fauna e flora Portuguesas

Água e seres vivos

A floresta Portuguesa

Poluição

Tabela 1. Temas de projetos desenvolvidos pelos professores na oficina de formação

## Considerações finais

A fase piloto do projeto MaisCidadania teve início em outubro de 2015, na EB1C, nos quatro municípios participantes (Barcelos, Braga, Guimarães e V. N. de Famalicão), com a participação de duas centenas de professores, mais de quatro mil crianças, entre os 6 e os 10 anos, e respetivas famílias em atividades experimentais, interativas e pedagógicas, com o intuito de trabalhar conhecimentos, atitudes e comportamentos que reflitam maior consciência social e respeito pela natureza. Em simultâneo, a oficina de formação, com oito turmas de professores, vem seguindo uma abordagem metodológica de investigação-ação, através da qual os professores se envolvem num processo colaborativo de aprendizagem e trabalho com várias atividades e tarefas, tais como: a planificação, desenho, implementação e avaliação de projetos educativos nas suas escolas, apoiados pela plataforma MaisCidadania; a dinamização da plataforma de participação e cidadania; o envolvimento dos alunos e suas famílias em atividades de participação e cidadania. Ao longo das sessões de trabalho, o questionamento reflexivo e o trabalho colaborativo vem sendo um exercício constante e contínuo, através do qual os professores questionam, desenham, implementam e avaliam esses projetos, que aliam os recursos digitais da plataforma às suas práticas pedagógicas e nos quais as crianças assumem uma posição central.

A concretização desta fase piloto com alunos e professores incluiu, ainda, uma componente de conceção de toda a estrutura deste projeto, a saber: levantamento das necessidades dos municípios; criação da plataforma; conceção e desenvolvimento de recursos educativos digitais e preparação da referida oficina de formação. Compreensivelmente, a autoria deste texto é elucidativa da dinâmica de projeto adotada e que falta referir: trata-se de um trabalho em equipa multidisciplinar que integra valências diversas, tais como, educação e formação, investigação, desenvolvimento de *software* educativo, programação informática, desenvolvimento multimédia e gestão.

Promover a educação para a cidadania para crianças implica o exemplo dos mais velhos, colaborando entre si, participando na comunidade e, também eles, se aventurando na descoberta do novo conhecimento que explique o desconhecido. O projeto MaisCidadania tem proporcionado a vivência de tais aventuras num registo de investigação-ação com alunos e professores no Baixo Minho, disso dando conta o presente texto que desafia todos à participação.

## Referências

- Balsano, A. (2005). Youth civic engagement in the United States: Understanding and addressing the impact of social impediments on positive youth community development. *Applied Developmental Science*, 9 (4), 188–201.
- Decreto-Lei n.º30/2015, de 12 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Direção-Geral da Educação, (2013). Educação para a Cidadania - linhas orientadoras. Disponível online em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>
- Nicotera, N. (2008). Building skills for civic engagement: children as agents of neighborhood change. *Journal of Community Practice*, vol. 16 (2), 221-241. DOI: 10.1080/10705420801998045
- World Economic Forum (2015). New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. Disponível online em: [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)

## Projeto Escolas Sustentáveis – Gerações Com Futuro

**Gil Nadais**

Câmara Municipal de Águeda

gil.nadais@cm-agueda.pt

**Célia Laranjeira**

Câmara Municipal de Águeda

celia.laranjeira@cm-agueda.pt

**Isabel Belchior**

Câmara Municipal de Águeda

isabel.belchior@cm-agueda.pt

**Carla Couceiro**

Câmara Municipal de Águeda

carla.couceiro@cm-agueda.pt

### Resumo

O Município de Águeda promove o desenvolvimento sustentável do território alicerçado nas gerações futuras, desenvolvendo iniciativas que visam capacitar a comunidade escolar, desafiando-a a ter um papel mais ativo no desenvolvimento sustentável e na preservação do ambiente. Neste contexto surgiu o projeto **ESCOLAS SUSTENTÁVEIS (ES)** numa abordagem inovadora sobre temáticas que marcam o quotidiano das escolas e das famílias.

Este projeto é um desafio às escolas para reduzirem consumos de energia e água, implementarem medidas de sustentabilidade, tendo metas individuais a atingir e o seu desempenho estará em competição com outras escolas. Os objetivos passam por reduzir o consumo de energia e água e custos associados, as emissões de CO<sub>2</sub>, reforçar o papel da comunidade escolar na sociedade, implementar e difundir boas práticas de sustentabilidade, capacitando as comunidades para criarem valor a partir da resolução dos problemas.

Para tal, o ES promoveu sessões de educação e sensibilização para a sustentabilidade: a caça ao tesouro sustentável, a construção da “cidade sustentável do futuro” e um jogo de chão, com conteúdos que abordaram temas da Economia Verde, Biodiversidade, Eficiência Energética e Hídrica, Valorização dos Resíduos, Construção Sustentável, Adaptação às Alterações Climáticas e Mobilidade Suave. Para estas e outras iniciativas desenvolveu-se a plataforma web <http://escolasustentavel.regiaosustentavel.pt/>, com uma componente gráfica e interativa que recebe e fornece a informação necessária das atividades. A comunidade escolar acompanha online o desempenho da escola, onde o trabalho desenvolvido é representado em gráficos e num dashboard dinâmico, com evidências das atividades realizadas e os distintivos alcançados.

Outra componente do ES diz respeito à aplicação de princípios e elementos típicos de um jogo – gamification – posicionando as escolas com mais poupanças em patamares mais elevados da pontuação. As escolas vencedoras em cada vetor energético e ações de sustentabilidade são premiadas.

O Escolas Sustentáveis superou todas as expectativas, envolvendo diretamente 3000 alunos de 55 escolas da região. As comunidades escolares desenvolveram, em apenas 9 meses, mais de mil atividades, reduzindo a fatura energética das escolas, num desafio que elevou o trabalho e empenho das mesmas em matéria de sustentabilidade a um novo patamar. Um desafio aceite pelo conjunto de escolas selecionadas, para e pelo futuro das gerações presentes e vindouras!

**Palavras-Chave:** Escolas, Sustentabilidade, Ambiente, Cidadania, Gamification

## Introdução

Para o período pós 2012, Portugal comprometeu-se com o objetivo de limitar o aumento das emissões de gases com efeito de estufa, para os sectores não abrangidos pelo Comércio Europeu de Licenças de Emissão (CELE), em 1% em relação a 2005 no período entre 2013 e 2020. Este compromisso foi definido no âmbito do Pacote Energia – Clima, lançado pela União Europeia em 2008. Neste Pacote foram definidas as metas 20-20-20:

- Redução até 2020 de pelo menos 20% das emissões de gases com efeito de estufa, em relação a 1990;
- Aumento em 20% da energia consumida com origem em fontes de energia renovável;
- Redução de 20% na energia final consumida a ser alcançada com o aumento da eficiência energética.

Neste contexto, e no âmbito de outros compromissos nacionais e internacionais assumidos, o Município de Águeda promove o desenvolvimento sustentável do território alicerçado nas gerações futuras, desenvolvendo iniciativas que visam capacitar a comunidade escolar, desafiando-a a ter um papel mais ativo no desenvolvimento sustentável e na preservação do ambiente. Neste contexto surgiu o projeto **ESCOLAS SUSTENTÁVEIS**, numa abordagem inovadora sobre temáticas que marcam o quotidiano das escolas e das famílias.

Este projeto é um desafio às escolas para reduzirem consumos de energia e água, implementarem medidas de sustentabilidade, tendo metas individuais a atingir e o seu desempenho estará em competição com outras escolas. Os objetivos passam por reduzir o consumo de energia e água e custos associados, as emissões de CO<sub>2</sub>, reforçar o papel da comunidade escolar na sociedade, implementar e difundir boas práticas de sustentabilidade, capacitando as comunidades para criarem valor a partir da resolução dos problemas.

Integrado no projeto da Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade – Região de Aveiro<sup>12</sup>, o Escolas Sustentáveis pretende dar a conhecer todas as iniciativas promovidas no sentido de educar e sensibilizar os mais novos para os conteúdos envolvidos (Políticas para a Economia Verde, Eficiência Energética, Eficiência Hídrica, Valorização dos Resíduos, Construção Sustentável, Adaptação às Alterações Climáticas, Mobilidade Suave e Ecoturismo).

## O Projeto Escolas Sustentáveis

O projeto Escolas Sustentáveis surgiu com o pressuposto de trabalhar os eixos temáticos da Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade – Região de Aveiro, de uma forma lúdico-pedagógica, mas sobretudo com o objetivo de disseminar de forma inovadora conceitos através da sensibilização e educação ambiental e para a sustentabilidade, a fim de consciencializar as crianças de que o seu contributo é de extrema importância para atingir as metas estabelecidas a nível nacional e europeu.

Neste âmbito foram desenvolvidas inúmeras atividades e criados vários projetos direcionados para a preservação do ambiente e a melhoria da qualidade de vida da população mundial.

O referencial teórico do projeto surgiu de várias sessões de brainstorming centradas nas temáticas do Ambiente e Sustentabilidade, desenvolvidas pela Câmara Municipal de Águeda, a Biorumo – Consultoria em Ambiente e Sustentabilidade, Lda., Talents & Treasures, Lda., E 4 S, Lda. e também com os contributos dos restantes municípios que integram o Projeto da Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade – Região de Aveiro, dando origem a uma equipa multidisciplinar composta por intervenientes das áreas da Engenharia Mecânica, Engenharia do Ambiente, Biologia, Planeamento Regional e Urbano, Engenharia Eletrónica e de Telecomunicações, Gestão, Marketing e Negócios Internacionais, Engenharia Agronómica e Design e Comunicação/Artes Gráficas. Foi promovida a discussão dos conteúdos e das dinâmicas a aplicar em todo o processo de criação do projeto, tendo como principal preocupação o público-alvo – as crianças. Segundo Morin (1999), a interdisciplinaridade pode ter graus de aprofundamento diversos, num contínuo que vai desde a simples concertação entre disciplinas (multidisciplinaridade) a uma autêntica cooperação temática e metodológica (transdisciplinaridade). Neste sentido a estratégia assume-se referencial na adoção de uma aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) ou Problem-Based Learning (PBL), uma metodologia centrada no aluno cujo processo se inicia com a apresentação de um problema real cuja resolução é pessoal, social ou ambientalmente importante para o mesmo, contribuindo para uma mudança paradigmática em termos educacionais dado que os alunos se tornam construtores do seu conhecimento e o professor exerce o papel de mediador facilitando a procura da resolução do problema. Por outro lado, em sintonia com Waldorf,

---

<sup>12</sup> <http://www.regiaosustentavel.pt/agencia/a-agencia>

o processo educativo assume-se abarcando as dimensões cognitiva, física, emocional, estética, social e espiritual, procurando desenvolver nas crianças as qualidades necessárias para que aprendam a conviver com os desafios constantes em sintonia com as mudanças naturais e antrópicas que se impõem, procurando despertar a vontade de atuar no mundo de modo cada vez mais consciente e responsável em sinergia com a promoção de ideais, criatividade, flexibilidade, responsabilidade, cooperação, integração ética e partilha.

### Da planificação à ação

O Projeto Escolas Sustentáveis integra duas iniciativas que decorrem em paralelo: as sessões de educação e sensibilização para a sustentabilidade; e o Gamification com a finalidade de criar uma efetiva mudança comportamental e mostrar que as crianças são gerações com futuro que têm a capacidade de transformar o Planeta num lugar melhor!

A ativação do projeto foi realizada em meados de setembro de 2014 com o envio de uma árvore autóctone (Carvalho-alvarinho: *Quercus robur*) a todas as 51 escolas envolvidas e pertencentes aos 11 municípios da Região de Aveiro (Albergaria-a-Velha, Águeda, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos). As árvores foram acompanhadas com uma etiqueta, onde constava um nota informativa acerca das características do Carvalho-alvarinho, cuidados a ter e curiosidades, tendo também sido endereçado um convite à participação das escolas nas atividades do projeto. Neste sentido, foi realizada uma reunião com os diretores de agrupamentos, professores e interlocutores dos municípios, que acompanharam as sessões e iniciativas escolares.



Figura 1 – Imagem representativa das árvores autóctones a oferecidos às escolas

O primeiro desafio colocado, no âmbito do projeto, foi a plantação do Carvalho-alvarinho em cada uma das escolas, na qual esteve envolvida toda a comunidade escolar.





Figura 2 – Imagem representativa da plantação do Carvalho-alvarinho

No que concerne às sessões de educação e sensibilização, até ao momento, foram realizadas 110 sessões (5 por município) subjacentes aos temas da Eficiência Energética e Hídrica, Resíduos e Alterações Climáticas que culminaram na realização de duas sessões em cada escola de elevado carácter lúdico e pedagógico. Nomeadamente uma Caça ao Tesouro Sustentável, consistindo na busca de pistas para que as equipas encontrem um “tesouro”. Este tesouro é uma mensagem de regozijo em forma de placa que contém uma frase associada à proteção do meio ambiente. A Caça ao Tesouro inicia-se com a pista zero, fornecida ao grupo de participantes por uma das monitoras da atividade e que os levará à procura das pistas seguintes e a encontrar o tesouro.



Figura 3 – Imagem representativa da mensagem de regozijo referente à “Caça ao Tesouro”





Figura 4 – Imagem representativa da dinamização da atividade “Caça ao Tesouro”

Também foi realizada a construção de uma “cidade sustentável do futuro” que decorreu em contexto de sala e que consiste na construção de uma maquete representativa de uma cidade sustentável, através da utilização de recursos e materiais colocados à disposição de todas as crianças presentes. Para além de representarem tudo aquilo que entendem como essencial para uma cidade sustentável, as crianças são convidadas a retratar a realidade do seu concelho (trabalhando-se a componente da identidade cultural), através de representações dos recursos naturais locais ou do património histórico, cultural, entre outros.



Figura 5 – Imagem representativa da construção da “cidade sustentável do futuro”



Figura 6 – Imagem representativa da “cidade sustentável do futuro”

Especificamente para este projeto foi igualmente desenvolvido e dinamizado um “Jogo de Chão” que teve como objetivo reforçar a componente pedagógica e científica da ação, neste sentido disponibilizou-se ao público-alvo um jogo de tipologia “Jogo da Glória”, composto por um tabuleiro gigante com várias casas, com perguntas e respostas alusivas às temáticas Eficiência Energética e Hídrica, Resíduos e Alterações Climáticas. Este é composto por dois conjuntos de trinta perguntas com dois níveis de dificuldade – fácil/médio e médio/difícil, adaptável às diferentes turmas. Esta atividade atua estrategicamente na abordagem da educação ambiental não formal, estimulando e motivando todos os participantes para a aquisição de conhecimentos.

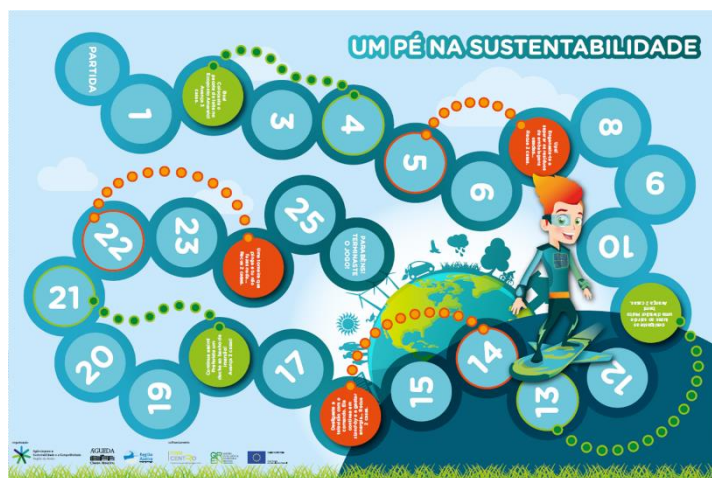


Figura 7 – Imagem representativa do “Jogo de Chão”



Figura 8 – Imagem representativa da dinamização da atividade “Jogo de Chão”

Estas e outras iniciativas, como protocolos, inquéritos ambientais, fichas informativas, caracterização e perfil energético das escolas envolvidas, entre outros elementos que apoiam o desenvolvimento de escolas, comunidades e cidadãos mais sustentáveis, contam com o apoio de uma plataforma web <http://escolasustentavel.regiaosustentavel.pt/> e uma aplicação móvel associada, com uma componente gráfica, interativa bastante intuitiva que recebe e fornece a informação necessária à realização das diversas iniciativas. Neste sentido, a comunidade escolar acompanha online o desempenho da sua escola, onde o trabalho desenvolvido é representado em gráficos e num dashboard dinâmico, com evidências das iniciativas realizadas e os distintivos alcançados, incentivando o envolvimento de toda a comunidade escolar: alunos, professores, pessoal auxiliar e de direção escolar na temática da proteção do Planeta, através do desenvolvimento de atividades de sustentabilidade.

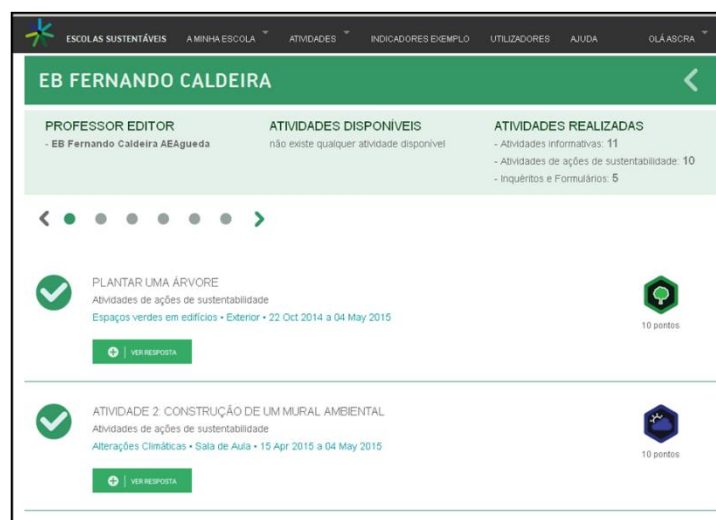


Figura 9 – Imagem representativa de uma das visualizações do dashboard dinâmico

Outra componente do Escolas Sustentáveis diz respeito à aplicação de princípios e elementos típicos de um jogo (pontuação, desempenho, regras de jogo, entre outras) – gamification (apenas nas escolas com emissores de impulsos) – com regras de participação e normas de funcionamento específicas<sup>13</sup>, posicionando as escolas com mais poupanças em patamares mais elevados da pontuação. As escolas vencedoras, em cada vetor energético e hídrico (eletricidade, gás e água) e nas ações de sustentabilidade, são premiadas com um valor estipulado pelo conjunto de municípios,

<sup>13</sup> <http://escolasustentavel.regiaosustentavel.pt/assets/Uploads/Regras-e-Normas-Escolas-Sustentaveis.pdf>

que é aplicado em material escolar.

Para colmatar algumas dúvidas relativas à implementação do projeto e à utilização da plataforma das Escolas Sustentáveis foram realizadas várias sessões de esclarecimentos sobre a plataforma, onde estiveram presentes professores e interlocutores dos municípios.

A plataforma dispõe também de um sistema de alertas, no que se refere às atividades que se encontram por realizar, dando a informação sobre as mesmas e o intervalo de tempo em que é possível realizá-las.



Figura 10 – Imagem representativa da página inicial da plataforma e do sistema de alertas

Como o projeto é direcionado para um público-alvo escolar, para apoiar a transmissão de conceitos e para uma efetiva sensibilização, surgiu o desenvolvimento de uma mascote do programa. Um herói que tem atitude e energia; é cool e simpático, aventureiro e impulsionador dos valores de proteção ambiental. As cores utilizadas no seu fato e cabelo são as cores do planeta Terra que conferem à mascote um carácter ecológico, saudável e consciente. É fã de gadgets tecnológicos e inovadores, amigos do ambiente. É o caso do seu skate voador e do seu fato especial que nos remete para as energias renováveis. A mascote adora viajar e visitar lugares do mundo que precisem da sua ajuda.

Um dos desafios colocados às escolas envolvidas no projeto foi o de proporem um nome para o Super-Herói, com o objetivo de fomentar a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar. A metodologia usada foi a de cada uma das turmas propor um nome para a mascote, e o(a) professor(a) responsável fazer colidir todas as sugestões e colocar num local comum, com o intuito de promover a votação, durante uma semana. A proposta mais votada referente a cada escola, foi de seguida inserida na plataforma. Numa votação feita através de um boletim distribuído no Seminário Internacional A Competitividade Sustentável nos Territórios do Futuro, promovido e organizado pela Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade, a Mascote foi batizada com o nome de Sustentix (slogan: “Sustentix veio a voar, para o futuro salvar!”, justificação: “o futuro do Planeta depende dos comportamentos sustentáveis de hoje”).



Figura 11 – Imagem representativa da mascote do projeto – o ‘Sustentix’

## Conclusão

O Escolas Sustentáveis superou todas as expectativas, envolvendo diretamente 3000 alunos e indiretamente cerca de 7000. As comunidades escolares desenvolveram, em apenas 9 meses, mais de 1000 atividades, contribuindo ativamente para a implementação de ações e projetos diferenciadores e cujas repercussões se sentiram através do empenho de toda a comunidade mas também através da redução da fatura energética das escolas. Tratou-se de um desafio que elevou o trabalho e empenho das comunidades escolares, em matéria de sustentabilidade, a um novo patamar.

A concretização destas ações demonstrou o carácter enriquecedor e replicador do projeto, bem como o potencial para a introdução de tecnologia e ferramentas web e novas tecnologias na monitorização das ações desenvolvidas, sua sistematização e divulgação.

Um desafio aceite pelo conjunto de escolas selecionadas, para e pelo futuro das gerações presentes e vindouras!

## Referências

- Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade – Região de Aveiro, Plataforma Escolas Sustentáveis (2014). *Escolas Sustentáveis*. <http://escolasustentavel.regiaosustentavel.pt/> (Acessível em 8 de Fevereiro de 2016)
- Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade – Região de Aveiro (2014). *Crescer com a Agência*. <http://www.regiaosustentavel.pt/agencia/crescer-com-a-agencia> (Acessível em 8 de fevereiro de 2016)
- Agência para a Sustentabilidade e a Competitividade – Região de Aveiro (2014). *Eixos*. <http://www.regiaosustentavel.pt/agencia/eixos> (Acessível em 8 de fevereiro de 2016)
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez.



# crianças, cidade e cidadania

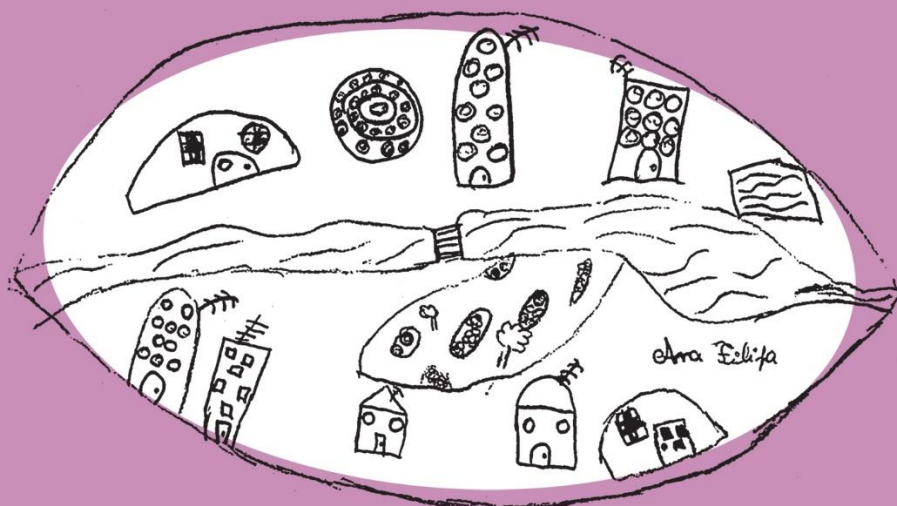
colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



## **A paisagem na vida das crianças e o modo de expressar cidadania**

**Rodríguez, Grécia**  
*Universidade do Minho*  
greci777@gmail.com

**Albuquerque, Leonardo**  
*Universidade do Minho*  
leonardoalbu100@gmail.com

**Resumo** – As crianças pintam suas paisagens de acordo com a sua imaginação e expressam nelas suas experiências vividas. Essa sensibilidade nasce, cresce e se desenvolve ao sentirem, participarem e interagirem intimamente com seus contextos. Os lugares que a pessoa habita mudam o corpo e a mente (Montgomery, 2013).

As crianças atuam com emoção e desafiam suas próprias capacidades, quando são convocadas a exercer seu direito de ser parte de algo que lhes diz respeito. Elas assumem os desafios com determinação e combinam responsabilidade com ludicidade e paixão, especialmente quando a natureza e ela na cidade estão envolvidas. Guardam memórias detalhadas e respondem aos afetos com mais afetos. Gostam de repetir as atividades que combinam experimentação e aspectos sensoriais.

Estas reflexões e análises geradas no marco do Projeto Educativo “Educomunicação, Ambiente e Cidadania Infantil” surgiram a partir das experiências com os Centros Educativos da Facha e das Lagoas do Município de Ponte de Lima, Portugal, com o apoio das autoridades do Município. Com o objetivo de analisar como a paisagem marca a vida das crianças e o modo de comunicar e expressar sua cidadania implementaram-se ações de sensibilização sobre o protagonismo infantil na quotidianidade através de práticas de Educomunicação.

A atividade foi desenvolvida junto a 48 crianças de 08 a 09 anos de idade. A metodologia qualitativa utilizada foi a da criança participante (Alderson 2000; Christensen 2010, Fernandes 2009, Hart 1997) e protagonista em investigações e criações, uma ponte que reforçou a confiança e o afeto entre os intervenientes permitindo uma observação ampla e uma relação de bem-estar.

Chegar a compreender a cidadania infantil passa por promover experiências emocionais com uma perspectiva holística e de compreensão do diverso. Sensibilizar-se com o ambiente natural e sua presença nos contextos quotidianos representa uma experiência que marca o modo de ser e estar no mundo. As crianças vivem num mundo saturado de informações e estímulos ao consumo. Precisam entender as relações que se geram entre a natureza e sua vida. A partir da percepção e a reflexão podem encontrar seus vínculos na paisagem e seu lugar na sociedade. Ser, viver e participar de forma cooperativa é uma consequência do agrado da convivência, de desfrutar a paisagem com sensibilidade e de oferecer contributos em metas partilhadas com o outro e para o outro (Freire, 2006).

**Palavras-chave:** criança, paisagem, educomunicação e cidadania infantil.

### **Introdução**

Até finais dos anos 70 e princípio dos anos 80 as crianças viviam, de maneira integral, as paisagens urbanas e rurais. Essa realidade da infância esteve presente em muitas cidades do mundo ocidental, de porte meio e pequeno, com diferentes circunstâncias e dimensões. O brincar fazia parte da vida quotidiana de milhares de crianças, um brincar livre e autónomo que falava de um ritmo mais acorde com a linguagem infantil.

Estas paisagens urbanas, com as crianças como protagonistas, marcaram as dinâmicas e memórias de muitas que, agora como pais de crianças destes tempos, ironicamente as limitam com argumentos diversos, nomeadamente aqueles fatores associados ao aumento do trânsito automobilístico, a divulgação de notícias relativas a violência divulgada nos média e as novas pressões laborais das famílias da sociedade atual.

Desde a sua invenção moderna, a infância tem sido tratada como um continente isolado e os seus habitantes estão sempre condenados à desconfiança e subestimação. “Que lugar é esse que a criança ocupa...? Qual é o lugar que a contemporaneidade reservou para ela e qual é especialmente o lugar que a criança e todas as crianças constroem na sua interação mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas?” (Sarmiento, 2002: 10). Nos diferentes mundos encontram-se as diversas infâncias com múltiplos paradoxos. Em muitos cenários, fora



deles; com e sem direitos, com vozes em abundância e com as suas vozes censuradas; sem reconhecimento e com uma presença visível, e com uma capacidade transformadora dos contextos onde moram e participam. Não obstante, quando surgem discursos castradores das diversas infâncias e das vidas das crianças também surgem discursos emancipadores que intentam entender a situação subjetiva ideologicamente errada de um coletivo e através deles conquistar a toma de consciência por parte do grupo oprimido, o grupo das crianças (Dryzek, 1995: 99 em Cordero Arce, 2015: 13)

As crianças constroem uma sociedade particular entre elas, entre elas e os adultos e entre elas e o mundo. Desde uma perspectiva onde as crianças não são consideradas sujeitos, onde a sua cidadania é reduzida a um papel que somente assume quando o adulto a convoca, transformam-se em simples observadoras desde a janela de um carro, de um muro da escola ou da varanda de seu lar. A infância é um fenómeno social. A criança é criança num tempo histórico e numa sociedade determinada. Desde esse olhar elas são protagonistas, seres humanos com plenitude e capacidade de direitos que intervêm na vida social. Elas relacionam-se com os seus pares e demais grupos sociais com força e com suas condutas podem contribuir as mudanças que acontecem na sociedade. Estes relacionamentos são necessários para o seu crescimento e compreensão da convivência. Neles compara, decide, descobre a distância social, observa comportamentos, brinca, compartilha e intercambia as suas experiências no espaço e sua paisagem, modificando o seu mundo e a sua percepção (Oliveira, 2004).

### **Perguntas, objetivos e metodologias de intervenção**

O olhar, o sentir da criança nos seus contextos naturais... como ela percebe a natureza que a circunda? Como a criança sente e se relaciona com a paisagem envolvente nos seus contextos quotidianos como pessoa e cidadã?

Perguntas como estas foram o marco motivador para implementar ações de sensibilização, em dois centros educativos de áreas rurais do Município de Ponte de Lima, Portugal; dinamizações de reflexão que convidaram as crianças, desde uma proposta de educação não formal, a opinião e a participação relativa a natureza e a paisagem e ao diálogo sobre suas influências na vida do cidadão infantil.

Com este propósito geraram-se ecossistemas de Educomunicação como plataformas onde as crianças pudessem sentir a responsabilidade de seu próprio crescimento e o dos outros a partir de passeios exploratórios, tormentas de ideias, audição de trabalhos feitos por outras crianças, experiências próximas à natureza, ações com os “média” como sustento da mediação das palavras escritas e faladas.

Os Centros Educativos da Facha e das Lagoas foram o cenário para executar tais ações e as dinâmicas de sensibilização permitiram analisar como a paisagem marca a vida das crianças e o seu modo de comunicar e expressar a sua cidadania.

A atividade foi desenvolvida junto a 48 crianças de 08 a 09 anos de idade. A metodologia qualitativa utilizada foi a da criança participante (Alderson 1995; Christensen 2010, Fernandes 2009, Hart 1997) e protagonista em investigações e criações, uma ponte que reforçou a confiança e o afeto entre os intervenientes permitindo uma observação ampla e uma relação de bem-estar.

O contacto pessoal, de primeira fonte, frente a aspetos urbanos e ambientais (Imagem 01), estimulou-as à sensibilidade, à curiosidade e ao pensamento analítico e abertura para propor reflexões e exercer a cidadania como agentes transformadores dos espaços onde moram, assim como apreciadores dos recursos naturais, testemunhas de suas vidas. “As crianças foram encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, dramatizações e música” (Edwards & Gandini & Forman, 1999: 21).



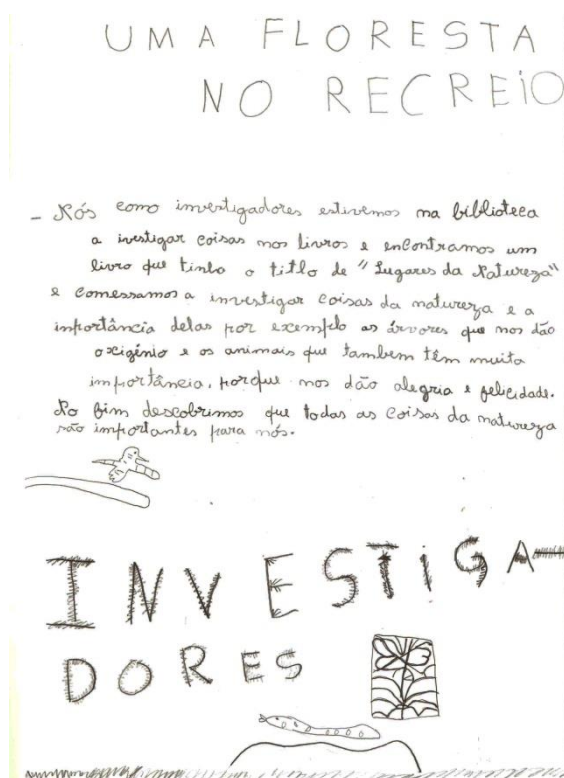
*Imagem 01: Sair com as crianças do interior da escola para explorar e estar em contacto direto com a paisagem foi motivo de curiosidade, aventura e observação.*

As atividades procuraram uma combinação para explorar o quanto as próprias crianças constroem por si mesmas, o conhecimento sobre a sua localidade (Christensen, 2010). Quando o clima assim o permitiu a figura recriada de passeios exploratórios, gerou encontros entre as crianças e os seus contextos quando foram à procura da descoberta dos recursos ambientais próximos da escola. As suas observações foram registadas em folhas e gravadas em câmara de vídeo e gravador de áudio. As crianças como atores sociais plenos com direito a ter voz, poder e ação (Corsaro, 1997) desenvolveram textos, desenharam as suas interpretações e gravaram as suas propostas. A projeção de pequenos documentários sobre a natureza e conversas sobre a cidadania infantil foram estímulo também para a troca de saberes e de vivências.

### Dinâmicas práticas e desafios conjuntos

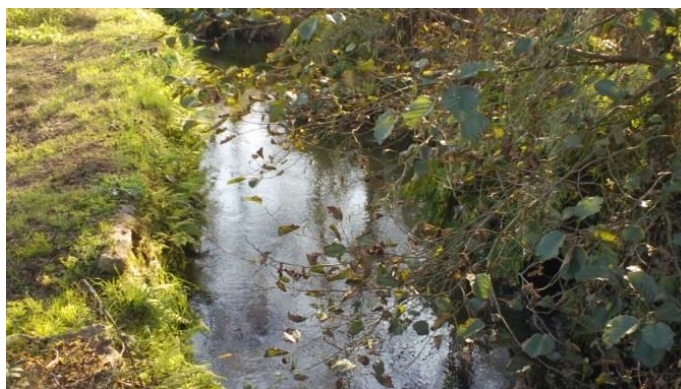
Em muitos meios educativos, a natureza está praticamente ausente. Nestes contextos as crianças revelam o desejo de brincar nos recreios e expressam os seus desejos de ter a natureza nestes espaços. As crianças do Centro Educativo das Lagoas estudam num contexto rural. Não obstante no seu Centro Educativo o recreio não tem árvores. Elas manifestaram gostar de um lugar mais natural e um tempo mais longo para brincar. O recreio tem só quinze minutos. Eles chamam a esse espaço como “O recreio das bolachas”. Só dá tempo para comer bolachas.

Uma floresta no meu recreio (texto 01) foi a proposta que surgiu a partir do diálogo partilhado. Identificamos o problema: as crianças precisam de mais árvores no recreio para fazer com que o seu tempo de brincar se torne mais interessante. A proposta das crianças foi participar com os seus sentimentos e ideias sobre o que representa a natureza nas suas vidas. Em desenhos elas foram capazes de revelar a força que exerce a paisagem nas suas vidas e como quando elas podem sentir a sua presença com proximidade e mais liberdade, deixa pegadas em sua forma de sentir, pensar e agir.



Texto 01: Trabalho realizado por Santiago (9 anos) no marco de um desafio colocado às crianças para refletir sobre o seu espaço de brincadeiras.

O rio Tinto (Imagem 02) foi o objetivo da aventura de investigação de uma tarde junto às crianças do Centro Educativo da Facha. Todo o grupo, com um quadro de observação, foi sentir o ambiente: surgiram textos, observações e desenhos sobre o que representava a natureza para a escola e a vida de cada um. A alegria e o entusiasmo das crianças acompanharam o passeio e os sentimentos foram traduzidos em palavras e desenhos que expressaram o estado de espírito que a paisagem natural transmitiu às crianças e com ele, o desejo de participar, cooperar e expressar uma voz com força e vontade de mudança.



*Imagem 02: A presença de um rio representa uma paisagem com diversos elementos para explorar e partilhar com as crianças.*

A Matilde Francisca quando caminha ou brinca perto da natureza diz “*Gosto de escutar os pássaros a cantar, o rio a correr. Sinto felicidade, emoção e liberdade. Sinto-me bem, mais viva. A natureza ajuda-me a perceber que o mundo não são só as tecnologias*”.

**A paisagem: um conceito vivo e mutável**

A Convenção Europeia da Paisagem define a paisagem como uma entidade viva e mutável no tempo, se bem por ser interpretada ecologicamente como um ecossistema, um espaço onde interagem seres humanos, animais e ambiente. A paisagem varia e é percebida de acordo com os processos cognitivos, os mecanismos que estão na base da compreensão, da captação e da informação no ambiente (Imagem 03). A paisagem é uma somatória das mudanças feitas pelo homem, das suas intervenções e dos recorridos da natureza, mas também é um produto das suas percepções (Berengo & Di Maio, 2008).



*Imagem 03: A paisagem presente nas proximidades da escola é para as crianças um desejo constante de exploração. A curiosidade cresce quando o desafio é brincar além das suas fronteiras.*

A paisagem vincula-se diretamente na cultura dos seres humanos, vivencia-se num período histórico e, de modo geral, envolve o estado do espírito das pessoas. Apreende-se com os sentidos, com a emoção e com seu reconhecimento obtemos um lugar no mundo. No caso das crianças, as paisagens adquirem um valor e significados a medida que elas crescem e interagem com todos os elementos que a compõem, atribuem um olhar e uma linguagem infantil. A sua linguagem é diferente da dos adultos visto que elas valorizam outros detalhes. Uma criança percorre os caminhos e as calçadas como uma sucessão de acontecimentos, imagens, momentos que se superpõem e com um olhar permanentemente curioso (Tonucci, 1997).

Para Ricardo Caixeiro de 9 anos, a sua escola rural convida-o a estar com a natureza, fá-lo sentir bem e feliz. Ajuda-o a pensar. Para Gabriel Sá, a paisagem do meio rural é estar perto da natureza, estimula a liberdade. Ali pode sentir o som da água ao cair da cascata que para ele é um barulho giro. A paisagem existe quando tem um significado na vida de uma pessoa quando é apreciada, observada, vivenciada.

Os sentimentos de familiaridade, segurança e bem-estar formam a ideia da paisagem e marcam significados nas nossas vidas. O valor dessa paisagem vai mudando de acordo a idade. A madurez modifica as percepções dos espaços, não obstante, quando estes lugares representam lembranças significativas, paisagens evocadoras de vivências importantes que moldam a identidade



do ser, serão sempre parte de uma paisagem interior marcada pelos princípios e valores da pessoa cidadã.

A paisagem não é somente um olhar apressado, uma vista panorâmica ou uma fotografia. É sobretudo uma parte significativa do território que cria ou não sentido de pertença e nele a criança posiciona-se como pessoa e constrói a sua cidadania. Nos espaços públicos onde a natureza se encontra incluída, as crianças demonstram sentir-se mais plenas e desejosas de brincar, correr, passear de bicicleta e partilhar com outras crianças. Quando sentem que a cidade lhes pertence, desde muito pequenas, constroem a sua identidade com forte sentido de lugar.

### **A afetividade e a paisagem**

As crianças pintam as suas paisagens de acordo as suas experiências sensoriais, imaginação e expressam assim as suas experiências. Essa sensibilidade nasce, cresce e desenvolve-se ao viverem, participarem e interagirem intimamente com os seus contextos. Deste modo, na medida em que as crianças conquistam e experimentam autonomia elas recebem a influência dos lugares onde convivem e, deste modo, sofrem influências sobre o seu corpo e sua mente (Montgomery, 2013).

As crianças falam dos seus sentimentos e de como a natureza envolvida na paisagem “entra e enche seu coração” (criança da Facha). O meio ambiente é decisivo para o desenvolvimento da criança. Quando ela conquista a sua autonomia e possibilidade de conviver e interagir com outras crianças e com a paisagem envolvente aprende a compreender, começa a decidir, descobrir, observar, conversar, brincar e intercambiar as suas experiências no espaço, na medida que modifica o seu mundo e a sua perspetiva (Oliveira, 2004).

O sentimento de valorização por um lugar, com raiz na afetividade, foi denominado por Tuan (1980) de Topofilia. Para este autor, as pessoas de um mesmo lugar podem ter percepções diferentes. O lugar não é neutro e como tal produz interpretações e motivações diferentes nas pessoas segundo a sua idade, maturidade, nível educativo e cultural, capacidade de mobilidade e de interesses. Pode ser atraente ou não. Pode brindar a oportunidade de crescer ou de limitar as aprendizagens. As crianças, a partir do seu mundo, enriquecem e oferecem peculiaridades aos contextos, necessidades e interesses. Quando elas têm a oportunidade de explorar os seus contextos por meio do brincar livre, quando conhecem o seu ambiente experimentando-o, vivendo-o e partilhando-o, dá-se a garantia de uma cidade com um futuro melhor, mais saudável e propícia para um desenvolvimento sustentável (Tonucci, 1997).

A vivência das crianças junto aos espaços verdes, sobretudo em espaços onde podem correr, esconder-se, explorar os seus sentidos, estimula nelas o desenvolvimento de capacidades como a observação, a curiosidade, o desejo de aprender e a sensibilização pelo mundo natural.

Tendo em conta que as crianças passam a maior parte do seu tempo, durante as horas de luz do dia, no interior de suas escolas a sua participação (Imagem 04) em projetos escolares que as incorporem e motivem é de extrema importância, especialmente aqueles que lhes permitam afiançar valores como a cooperação, o afeto e a solidariedade no caminho da construção do seu sentido de pertença.



*Imagem 04: As partilhas e debates com as crianças foram uma constante na construção do conhecimento e na vivência da participação.*

O lugar próprio onde o ser humano mora é construído através dos sentidos e relacionamentos afetivos. Essas dimensões são imersas de valores, sentimentos e simbolismos no momento em que experimenta o espaço através das suas percepções. Por meio das vivências com um lugar, palco das interações, se legitima o “eu” de cada um, mais quando estamos a falar das crianças. Desta forma, Tuan afirma que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar, à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1980: 160).

Desenhar o pátio da escola, por exemplo, com as riquezas das propostas infantis oferece a esse espaço uma maior identidade e vínculo com o mundo dos afetos. Neles, elas podem ser protagonistas autônomas, brincam e constroem o seu imaginário; transformam e são transformadas a partir da experiência da sociabilização e das vivências com os contextos. Os seres humanos apresentam uma relação com o ambiente em que vivem (Vigotsky, 2007).

Na medida em que os pátios escolares são fruto da partilha entre adultos e crianças, passam a ser lugares propícios para vivenciar o compromisso e a responsabilidade. O Centro Educativo da Facha, localizado no Município de Ponte de Lima, construiu o seu pátio escolar com a participação das crianças. Deste encontro surgiu uma horta, um galinheiro, um lago com rãs e nenúfares, espaços relvados para brincar e um olhar atento sempre com novidades. As motivações da horta e dos seus personagens estão nos espaços como a biblioteca, lugar que as crianças visitam com frequência. Elas afirmam que foram à horta quando eram mais pequenas e que se lembram com carinho desses momentos. Desta forma, Inês Letícia, Beatriz Sofia, Núria Rodrigues, Diogo Torres e Cristiano Guerra revelam a influência das personagens rurais nos seus sentimentos e nas suas narrativas.

*“No verão passado, na quinta da Maria havia um galinheiro e lá vivia uma galinha chamada Beatriz com os seus pintainhos. Certo dia apareceu uma aranha e disse:*

*- Galinha Beatriz, vem aí um gato! Protege os teus pintainhos! – Disse a aranha assustada.*

*Uma minhoca que dormia no galinheiro ouviu a conversa e perguntou:*

*- O que aconteceu? O que vem aí?*

*- Um gato vem aí e pode atacar os meus pintainhos.*

*- Vamos nos esconder! – Afirmaram a aranha e a minhoca e foram esconder-se atrás da palha.*

*- Estou cheio de fome! – Exclamou o gato mas a galinha ficou quietinha no seu esconderijo.*

*Ele tentou comer os pintainhos muitas vezes mas não conseguiu porque estavam escondidos. Numa bela manhã estavam todos fora do galinheiro quando o gato apareceu. A galinha disse:*

*- Não nos comas, queremos ser teus amigos.*

*O gato percebeu que eles queriam ser seus amigos e aceitou essa proposta. A partir desse dia ele visitava os seus amigos e brincava com eles todos os dias.”*

A cidadania começa na infância. Junto a ela inicia-se o encantamento com as paisagens que formam parte do quotidiano e o mundo íntimo dos afetos. No marco de lugares públicos, amigáveis, sociáveis, solidários e humanos, forma-se o solo firme do ser humano público e político. A escola que abraça essa causa é uma aliada para a edificação cooperativa de uma paisagem sentida, uma promotora de lugares que as crianças desejam e merecem para viverem as suas infâncias.

*“Os sons da natureza fazem-me companhia.”* (Rafael Oliveira, 9 anos). *“Nela sinto-me descontraído... ao ar livre, sinto-me à beira da natureza.”* (Afonso e Tiago, 9 anos). *“Os passarinhos cantam muito bem, são bonitos, suaves... gosto muito de cheirar as flores.”* (Bárbara, Margarida, Marco e Ana Beatriz, 9 anos). *“Eu gosto de brincar no campo com muitas árvores porque estou ligado à natureza.”* (Santiago Rodrigues, 9 anos). Estas frases revelam o quanto as crianças, na sua essência, compreendem o vínculo do ser humano com a natureza, uma união que o mundo adulto esquece e, com frequência, precisa de muito tempo para compreender; infelizmente, promovendo um modelo de vida insustentável de consumo que termina insensibilizando as crianças.

A Conferência das Nações Unidas sobre as mudanças climáticas reuniu em Paris representantes e especialistas ambientais, assim como chefes de Estado de todas as partes do mundo, para decidirem o futuro da Terra como lugar de vida comum a todos. O papel e o lugar da criança na sociedade de consumo não foram dialogados no marco destas decisões políticas de mudanças e transformações urgentes. E paradoxalmente são elas as que mais sofrerão os problemas ambientais. São as crianças de hoje que serão os anciãos de final de século XXI.

Nas escolas elas dispõem de pouco tempo para brincar e crescer junto à natureza. Nas cidades, a maioria das crianças circulam em carros, longe de espaços em que a natureza está presente e onde podem viver, brincar com liberdade e sentir-se partes responsáveis dos recursos naturais. As experiências sensoriais que vivemos nos lugares que habitamos mudam o nosso corpo e a nossa mente (Montgomery, 2013).

**“Sinto-me feliz. Sinto-me parte da natureza”** (Rafael Oliveira, 9 anos)

As crianças exploram os seus cinco sentidos quando estão a brincar e gravam a vida que permanece nas suas memórias. Brincar na natureza é para elas o que há de mais sublime. Em contacto direto com a natureza, sentem que é o lugar onde vivem a plenitude, a felicidade. No entanto, o contacto íntimo com a natureza é já um raro momento para muitas crianças no mundo e “crianças que não brincam na natureza, não se preocupam em protegê-la” (Monbiot, 2015).

As crianças estão abertas aos desafios mas precisam de oportunidades, de tempo, de espaço e de autonomia para poderem exercer estas aventuras que quando se dão em contato íntimo com as paisagens naturais expressam-se com uma riqueza de significados. Como os sistemas vivos são baseados em padrões de processos e interdependência, ou seja, em processos não lineares, mas sim sistêmicos, torna-se necessário modificar uma série de formas de pensar e de estar no mundo e isso envolve várias mudanças de pontos de vista, como: compreender o mundo através do todo e não das partes; valorizar mais as relações entre os ecossistemas e os seres humanos do que os objetivos precisos que consideram pouco as relações afetivas; visualizar a qualidade mais que a quantidade e valorizar mais os processos que as estruturas para propiciar a participação e fazer as com que as pessoas se sintam parte do mundo, não estar apenas nele (Capra, 2007). As cidades, as escolas, o lar representam experiências emocionais constantes onde a presença ou a ausência da natureza tem marcos importantes nos sentimentos infantis.

A neurociência aplicada ao desenho urbano e ambiental está a estudar a origem da psicologia dos comportamentos humanos. Assim, utiliza a psicogeografia para tentar canalizar e humanizar a arquitetura e o desenho urbano e oferecer maiores espaços às crianças (Ellard, 2015). Um ambiente estimulante pode ser decisivo na capacidade da criança de entender conceitos de geometria espacial, ser criativa ou ter um discurso articulado. É importante propiciar espaços ambientais onde a presença da natureza ofereça oportunidades para desenvolver e trabalhar o maior número de conexões neurais possíveis. Estes estímulos ambientais são imprescindíveis para o desenvolvimento das potencialidades cerebrais e para uma mente mais ampla de pensamento aberta e alegre (Oliveira, 2004).

A ternura e a afetividade são necessidades fundamentais para todo o ser humano. Muito mais ainda são necessidades que nos tornam humanos. A sua presença é indispensável para uma construção equilibrada da personalidade humana no processo de maturação. Assim também tem uma relação direta com a convivência, oferecendo sinais ilustrativos de identidade (Janes, 2007) e do agrado da convivência. A Matilde, uma criança de 9 anos, afirma que não é possível viver sem conviver. Os seres humanos são seres sociais que precisam dos outros para subsistir. Mais que falar de subsistência, poder-se-ia afirmar que se precisa da afetividade dos outros para ser feliz.

A convivência limita ou reconhece a existência do outro. São práticas socioeconómicas, políticas, culturais, educativas onde se partilham os valores adotados pelos seres humanos.

Vivemos num mundo complexo. Temos que fazer um esforço e refletir sobre o papel dos nossos recursos naturais que são limitados. Neste sentido, as crianças devem crescer sensibilizadas e com sentimentos específicos destinados à Natureza e à Terra. Elas têm o direito e devem estar próximas à natureza para que cultivem o respeito e sentimentos mais profundos. “Há chance de salvamento. Mas para isso devemos percorrer um longo caminho de conversão de nossos hábitos quotidianos e políticos, privados e públicos, culturais e espirituais” (Boff, 1999 :17).

Quando as crianças têm a oportunidade de sair do espaço fechado do interior da escola onde se encontram limitadas, mesmo as crianças de zonas rurais, elas apreciam e pintam a paisagem com enorme detalhe. Tudo o que viveram e gravaram na mente revelou-se, por exemplo, neste desenho (02) de Núria Rodrigues (9 anos) do Centro Educativo da Facha quando fomos caminhar até ao rio Tinto, a poucos metros de sua escola.



Desenho 02: Interpretação da Núria Rodrigues do que viveu nas margens do rio Tinto. As crianças saíram da escola para passear, presenciar e partilhar as paisagens próximas da escola.

As crianças imersas numa carga horária intensa no interior das escolas, com pouca ou nenhuma presença da natureza, não têm a possibilidade de estar e experimentar uma maior proximidade à natureza. No entanto, quando perguntamos a um grupo de crianças do Centro Educativo da Facha, Ponte de Lima, o que sentem quando podem caminhar, ao ar livre, perto da natureza, afirmam:

*“Sinto emoção, orgulho. Eu sinto que o meu coração se vai encher de felicidade.”* (Ana Filipa Cunha Velho Carvalhosa, 9 anos); *“Eu sinto-me vivo, alegre, livre e muito mais.”* (João Tomás Monteiro Sendão, 9 anos); *Eu sinto alegria. Sinto que posso largar a imaginação”* (José Manuel, 9 anos); *“Eu sinto-me relaxada, tranquila, feliz, e a observar os passarinhos a voar e também ver espécies de animais que nunca vi.”* (Ana Rita Cunha Mimoso, 9 anos); *“Eu sinto que estou num mundo diferente. Sinto que as plantas e os bichos ganham vida.”* (Mário Miguel dos Reis Pascoa, 9 anos).

O ato de aprender a ler e escrever deve ser inspirado a partir de uma compreensão ampla do ato de ler o mundo (Freire, 2002). Quando as crianças convivem e têm a paisagem natural próxima e desfrutam dela nos seus tempos livres, desenharam uma paisagem natural com maiores detalhes. Assim, conseguiram demonstrar as crianças do Centro Educativo das Lagoas ao propor ideias para o recreio da sua escola, quando realizaram desenhos relativos à natureza, descreveram intimidade e percepções detalhadas da vida. Mara Pereira de Sá desenhou (03) o seu olhar da floresta e o seu lugar nela, assumindo o desafio convocado de propor uma floresta no recreio para brincar mais à vontade.



Desenho 03: Como se sente uma criança no meio natural? A Mara Pereira (9 anos) expressa o deleite de sentir a natureza quando fica perto dela, sentindo a sua energia.

As crianças percebem a gravidade das grandes devastações no Planeta Terra. Elas escutam as notícias e percebem o clima de pressão e desesperança adulta. Uma circunstância delicada



quando elas crescem com frequência longe dos espaços naturais, paradoxalmente, sendo as suas escolas imersas em áreas rurais.

## Resultados

Quando as crianças criam laços de amizade e de confiança são capazes de mostrar mais facilmente o melhor de si. O medo e a intimidação que poderiam gerar a presença de um adulto vencem-se e dão mostras de organização, liderança e decisão na hora de criar e cooperar. Podem fazer valiosas propostas e mudar o ambiente de toda uma comunidade, se lhes é permitida a oportunidade.

Desfrutam de ser desafiadas. Manifestam-se disponíveis especialmente para participar em projetos relacionados à natureza, ao ambiente e à paisagem que conhecem no seu dia-a-dia. A sua voz é clara quando os temas têm a ver com o seu quotidiano, com as suas vivências, sensações e mundo de brincadeiras.

Quando sentem que alguma ideia pode ficar melhor e mais bonita reconhecem-no. Procuram investigar e não hesitam em solicitar ajuda. Convocam, com determinação, o trabalho de equipa e também a quem desafia a sua contribuição. Títulos de programas de rádio, nomes para o grupo, narrativas para ser gravadas todos são oportunidades para o encontro intra e intergeracional, para incluir pensamentos e sentimentos partilhados.

Com o propósito de construir coletivamente a apresentação das séries de rádio finais, as crianças do Centro Educativo da Facha e do Centro Educativo das Lagoas deram, cada grupo em sua oportunidade, opiniões e propostas, no marco de trocas interativas de ideias. A seguir transcrevem-se as narrativas surgidas dos encontros. Estas foram gravadas em círculo fluído de vozes das crianças e editadas com a linguagem da rádio.

*“A série de rádio da Facha apresenta... **A Força da Natureza**.....esse mundo onde sinto-me em casa... porque é nosso lar.....onde sinto bem-estar... conforto, alegria... onde somos felizes ... respiramos oxigénio... ouvimos as ondas do mar... e também o som do vento... o piu piu dos passarinhos, o som das rãs e dos grilos... onde podemos ficar sujos... brincar, esconder-nos e preparar as árvores ... sentir-nos nas nuvens... olhar as cores da floresta... sentir a textura das folhas... desfrutar a forma do sol... e as asas das borboletas ... onde nos sentimos seguros e livres... com animais, flores e o verde... sentindo a vidaaaa!”*

*“A série de rádio das Lagoas apresenta... **Uma Floresta no meu recreio**...porque todos gostamos do canto dos pássaros.....das flores, dos animais...porque todos desfrutamos...de cheirar os cheirinhos...porque todos necessitamos...respirar ar puro...porque todos gostamos...de sentir sossego e alegria...porque todos gostamos...de brincar no campo...na floresta, com as árvores...sentindo a liberdade...que nos presenteia ...sempre a natureza... Por isso...Bem-vinda a nossas vidaaas!...”*

## Em jeito de conclusão

Que pensa a criança sobre a sua paisagem e a cidadania infantil? Quando se fala de participação sempre se pensa em projetos ou em modelos que se estabelecem para com as crianças. Mas, com frequência, se esquece que não só se trata da aplicação da Convenção dos Direitos da Criança ou de considerações pedagógicas; a participação é, em primeiro lugar, a vida quotidiana, seja na escola, seja na vida familiar, seja na cidade, seja na natureza. Os seres humanos são seres sociais. Todas as pessoas formam parte da vida social, sem importar a sua idade. As crianças são atores sociais, capazes de organizar certos espaços das suas vidas, a sua posição em relação aos demais, definir as coisas que gostam ou não que são importantes e que marcam influência na sua sensibilidade (Gaitán & Liebel, 2011).

“O cérebro é também um autêntico órgão social, resultado de estímulos ambientais para o seu desenvolvimento. Sem a matriz afetiva, o cérebro não pode alcançar os seus mais altos níveis do conhecimento” (Restrepo, 1999: 78 em Janes, 2007). Como se faz para conhecer então as necessidades, sonhos e sentires das crianças em relação aos seus afetos, ambientes e contextos quotidianos? No mundo das crianças tudo passa pela sua vivência e experiência e estas pelas paisagens. Quando elas conhecem o porquê é importante a paisagem, a vida que abraça a sua vida no seu quotidiano, animam-se a expressá-lo com a sua linguagem particular, partilham os seus

deslumbramentos e revelam, em sessões práticas e desenhos, os seus sentimentos mais profundos.

“O ambiente é decisivo para o comportamento da criança; ela necessita de conviver com outras crianças e adultos para comparar e partilhar as suas experiências” (Oliveira, 2004: 55). A cidade como espaço de convivência cria cenários de aridez afetiva, facto que gera insensibilidade. As cidades que planeiam uma condição de espaço propiciam à convivência emotiva, estimulam a proximidade, o pensamento consciente do coletivo, o poder do afeto nas pessoas e nas coisas que conformam a paisagem. As palavras doces e respeitadoras, as mãos sensíveis que acariciam, os abraços que transmitem energia são formas de relação que definem o estado de espírito das pessoas (Janes, 2007) e recriam o espaço coletivo de uma cidade como efeito multiplicador de uma paisagem de bem-estar social.

Na procura de alcançar um equilíbrio entre proteção, gestão e ordenamento de uma paisagem é importante refletir sobre os efeitos das mudanças. Tais mudanças exercem influência nas paisagens e nos câmbios de pensamento, sentimento e ações do cidadão infantil. O objetivo no desenho urbano das cidades deve centrar-se em acompanhar as mudanças, reconhecendo a diversidade e a qualidade das paisagens herdadas e fazendo um esforço para as conservar ou enriquecer ao invés de as abandonar.

Quando a criança cresce sensibilizada e afetivamente vinculada aos seus contextos não será distante e indiferente sobre a preservação e a qualidade, pelo contrário, será mais que um habitante atento a participar na criação de novas paisagens e intervir, com o seu contributo, em locais de grande valor, com equilíbrio e harmonia.

## Referências

- Alderson, Priscilla (2000). *Children as Researchers*. In Research with Children' Christensen P, James, A. London: (Eds). Falmer Press: 241-257.
- Berengo, Cecília; DI MAIO, Sara (2008). *Nós somos a paisagem. Compreender a Convenção Europeia da Paisagem*. Florença: Projeto Editorial: Giunti Progetti Edicativi.
- Boff, Leonardo (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Capra, Fritjof (2006). *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. Michael K. Stone e Zenobia Barlow (orgs.) São Paulo: Cultrix.
- Christensen, Pia (2010). *Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades*. In F. Muller (Coord.), *Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez. (143-164).
- Cordero, Matías (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: Iteja.
- Corsaro, William (1997). *The Sociology of Childhood*. Califórnia: Pine Forge.
- Edwards, Carolyn; gandini, Lella & forman, George (1999). *As cem linguagens das criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Ellard, Colin (2015). *Places of the Heart: e Psychogeography of Everyday Life*. New York, Bellevue Literary Press.
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, CREFAL.
- Freire, Paulo & Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaitán, Lourdes; Liebel, Manfred (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Janes, Xesús (2007). *Pedagogia da Convivência*, Porto: Profedições.
- Montgomery, Charles (2013). *Happy city, Transforming our Lives rough Urban Design*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Oliveira, Cláudia (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph.
- Sarmento, Manuel & Cerisara; Ana (2004). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. Porto: Edições Asa.
- Silva, Alberto Nídio (2011) *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Trajetos Intergeracionais*. Vila Verde: Edição ATAHCA.

Tonucci, Francesco (1997). *La Ciudad de los niños*. España: Fundación Sánchez Ruipérez.  
Tuan, Yi-Fu (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel.  
Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

#### **Webgrafia**

Monbiot, George (2015). Four out of five UK children 'not connected to nature'.  
(<http://www.theguardian.com/environment/2013/oct/16/uk-children-not-connected-nature-rspb>)

## **A cidade do meu tamanho**

**Leonardo de Albuquerque Batista**

Universidade do Minho  
leonardoalbu100@gmail.com

**Resumo** - As crianças necessitam de proteção e provisão, como também de autonomia e oportunidades para poder interagir com outras crianças e com os elementos que compõem os espaços públicos. Para resgatar a cidade e devolver-lhe o seu sentido coletivo, a participação das crianças, abertamente convocada, resulta num contributo valioso para o exercício da cidadania infantil. Elas são atores sociais determinantes com sua voz, poder e ação (Corsaro, 1997). São pessoas plenas capazes de propor ideias a diferentes cenários e oferecer alternativas desafiantes à sociedade.

O objetivo do presente estudo pretende promover a intervenção dos espaços públicos próximos às escolas com o propósito de reconquistar lugares propícios para a brincadeira e a convivência, convocando para este fim a comunidade escolar, artistas locais e autoridades municipais. A conquista destes espaços do brincar das crianças seria durante os horários dos recreios escolares, assim como em alguns momentos e espaços da vida quotidiana das crianças. Há que induzir à sociedade o diálogo e pensar sobre a importância e necessidade do brincar da infância na cidade (Tonucci, 1997).

Como resultado do trabalho tem-se obtido olhares, vozes e propostas de 25 crianças da Escola Sé de Braga surgidas no marco de uma série de passeios exploratórios feitos pelas ruas de Braga. Os diálogos entre pares manifestados em entrevistas e quadros de observação revelaram desejos de poder brincar e explorar nas praças e largos próximos à escola durante o recreio.

A metodologia utilizada nos encontros com as crianças foi marcada por processos participativos de diálogo e por descrições etnográficas dos seus comportamentos frente aos lugares percorridos.

As crianças caracterizam-se por viver com plenitude o universo lúdico com criatividade e imaginação. Elas assumem, com agrado, compromissos e desafios que tomam em conta a sua participação especialmente quando os mesmos implicam a sua liberdade de ação e se sentem-se confortáveis e seguras.

É notório o conhecimento de que a infância tem sofrido fortes restrições na sua autonomia para brincar, jogar e usufruir da cidade sobretudo em espaços públicos constituídos pela presença de elementos naturais, árvores e recursos que lhes permita inventar e reinventar brincadeiras. A rua e o bairro que outrora representaram para muitas gerações um lugar de brincadeira, socialização e identidade, desaparecem progressivamente da cultura lúdica infantil e com ela, a oportunidade da criança relacionar-se com os seus contextos sociais, culturais e ambientais (Neto, 1997).

**Palavras-chave:** Criança, cidade, cidadania infantil, brincar.

## **Introdução**

As crianças do século XXI demandam dos adultos um compromisso mais amplo com a infância. A proteção e provisão são direitos prioritários principalmente nos dias de hoje, elas demandam autonomia e possibilidades para exercerem a sua cidadania, brincarem e interagirem com a cidade e com outras crianças. Nesse sentido, torna-se necessário repensar a cidade com um olhar e dinâmicas diferentes das que dominam atualmente a paisagem urbana. Ao invés do domínio do comércio de grandes superfícies e da mobilidade dos automóveis, os parâmetros de desenvolvimento e de ocupação das políticas municipais deveriam primar as crianças como garantia de todas as diversidades (Tonucci, 1997).

É notório o conhecimento de que a infância tem sofrido fortes restrições no que se refere à sua autonomia para brincar, jogar e usufruir da cidade sobretudo em espaços públicos. A rua e o bairro que outrora representaram para muitas gerações um lugar de jogo e socialização, de identidade desaparecem, de maneira progressiva, da cultura lúdica infantil e com ela a oportunidade da criança relacionar-se com os seus contextos sociais, culturais e ambientais (Neto, 1997).

As crianças caracterizam-se por viverem num universo particular. Quanto mais elas conseguirem desenvolver o seu característico modo de ser, sentirão e poderão desenvolver na plenitude as suas culturas de infância. “Dentro desse campo habitado e vivido pelas crianças é produzido pela sua interação recíproca um conjunto de conhecimentos, práticas e sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e

dentro dele, enformadores de um *habitus* infantil distinto dos modos adultos de significação e ação” (Silva, 2011: 193). Elas adoram assumir compromissos e desafios. Gostam de participar e desfrutar de diferentes atividades. A sua curiosidade nata funde-se com uma criatividade, imaginação e espírito lúdico e talentos próprios que experimentam na medida das condições ambientais, da paisagem onde se encontram e da sua autonomia e liberdade.

“A cidade não pode ser apropriada se não for sonhada tal como acontece com a vida, não é apenas um lugar para habitar, é também para imaginar” (Pais, 2010: 79). Trata-se de redefinir a cidade e os seus valores, com as suas virtudes, possibilidades e potencialidades, de reconstruir as oportunidades para o espaço comum, coletivo, público, equitativo, inclusivo e de encontro, de renovar o convite permanente para o relacionamento entre crianças, os adultos numa cidade ambiental e socialmente sustentável.

#### **A sociedade humana contemporânea e a transformação das dinâmicas infantis**

Como consequência da degradação dos espaços urbanos, as crianças têm na atualidade experiências limitadas. Estão mais expostas e influenciadas por culturas de consumo massivo promovidas pelos meios de comunicação que maioritariamente tratam de uniformizá-las. São conduzidas por uma cultura urbana insustentável associada a uma vida citadina onde a mobilidade está completamente vinculada ao automóvel. A cidade é fragmentada e edificada sobre a base de condomínios, muitas vezes, fechados e por extensas edificações comerciais especializadas, marcadas pela globalização dos grandes *Shopping Center* (Padilha, 2011). Nas grandes e médias cidades, os espaços são cada vez mais vazios, inseguros, sem identidade, extensivos, fragmentados e inóspitos; obrigando a sociedade e muito mais as crianças, a viverem isoladas (Oliveira, 2004).

A sociedade urbana engloba um certo sistema de valores, normas e relações sociais com uma especificidade histórica e uma lógica própria de organização e de transformação (Castells, 2000). Infelizmente os exemplos e modelos urbanos contemporâneos não representam uma organização harmónica e propiciam modos de vida insustentáveis. Frente a estas realidades, a criança, como ator social, necessita de ser convidada a dialogar e propor. A sua participação fortalece a sua cidadania e estimula a construção partilhada de propostas urbano-ambientais onde elas possam ser protagonistas nesse processo já que a infância poderia reproduzir a sociedade de consumo ou poderia ser parte ativa na transformação positiva de hábitos (Novo, 2006).

As condições as quais a infância está submetida nas cidades do mundo contemporâneo são uma preocupação constante para as instituições como a UNICEF que selam pela proteção e os direitos das crianças. “As características das sociedades pós-industriais (hábitos sedentários, stress emocional, maus hábitos de vida do ponto de vista corporal e inatividade física) e o nascimento de uma sociedade de informação revestem uma padronização de valores, atitudes e comportamentos. É urgente a necessidade de uma tomada de consciência por motivo das mudanças ocorridas na estrutura familiar, escolar e social” (Neto, 1997: 10). Também muitas das brincadeiras entre as crianças, dentro dos espaços do recreio, no interior das escolas, dão-se de maneira violenta, representada por uma marcada influência dos jogos eletrónicos, filmes e desenhos animados dominados por cenas agressivas.

A tendência de institucionalizar as atividades de tempo livre das crianças e jovens é um dos fenómenos mais frequentes do fim do século XX e o presente século XXI. As grandes transformações das cidades têm afetado a relação da infância com o espaço e o tempo. Anteriormente, as crianças tinham tempo para explorar e partilhar com outras crianças e com um universo de coisas que estimulavam a sua imaginação e a sua mobilidade corporal.

Hoje a sociedade humana precisa repensar as estruturas urbanas que limitam a possibilidade das crianças brincarem sobre espaços públicos seguros e ambientalmente agradáveis. As brincadeiras e o tempo livre na infância são primordiais para o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Estimula a criatividade, a autoestima, a saúde das crianças e desvinculam-nas de hábitos de consumo que não são propriamente condicentes com uma sociedade sustentável e saudável (Neto, 1997).

Assiste-se a uma fragmentação urbana (Figura 01) que leva à coexistência de várias cidades na mesma cidade. Há também uma estrutura de desigualdades de oportunidades no que diz respeito ao acesso a bens materiais, culturais e simbólicos que as cidades têm para oferecer (Pais, 2010). Como consequência, as crianças crescem em ambientes de retalhos, sem identidade onde não são consideradas como atores sociais na sociedade, como parte de iniciativas políticas em prol do seu desenvolvimento pleno. Assim como não põem em prática os seus deveres e direitos em favor de uma cidadania construtiva e educativa. Privá-las destas experiências leva-as à exclusão

e a situações de fragilidade que podem levá-las ao vandalismo como uma forma de expressão na adolescência.



Figura 1: Joana quando vai para a sua escola de carro, via a sua cidade em fragmentos que apenas os percebia como flashes de luz.

Representa um desafio em plena era das telecomunicações, jogos eletrônicos, tecnologias modernas da informação digital e robótica, devolver ou melhor tornar possível que a cidade, com os seus espaços e recursos sejam novamente parte do quotidiano, da identidade e da dinâmica das crianças. É transcendental convidá-las a envolver-se em processos de participação em diferentes momentos e práticas que tenham a ver com sua infância.

### **A transformação da cidade em “amiga das crianças”**

Para resgatar a cidade e devolver-lhe o seu sentido coletivo e público, as crianças são essenciais. As crianças podem e são atores sociais determinantes com a sua voz, poder e ação (Corsaro, 1997). Quando a sociedade adulta as considera, convida e organiza em processos participativos elas contribuem com propostas transformadoras. Elas são capazes de propor ideias a cenários diversos e oferecer alternativas desafiantes à sociedade no sentido de partilhar com a cidade, outro olhar e novas dinâmicas. As crianças podem ser um termómetro de equidade social, mobilidade humana e qualidade de vida (Tonucci, 1997).

A implementação de um exemplo de cidade que possa qualificar-se como amiga das crianças é uma plataforma para tornar a infância mais visível e parte essencial no desenho da cidade como espaço sustentável, democrático, equitativo e inclusivo. A liberdade e autonomia das crianças nos espaços públicos significam também saúde e qualidade de vida tanto para elas como para todo o conjunto da sociedade. A Convenção dos Direitos das Crianças nos artigos afirma que as crianças têm direitos a brincar, associar-se, participar e viver plena e saudavelmente. A concretização destes direitos assim como a implementação de políticas e práticas urbanas que propiciem, favoreçam e fortaleçam a presença e o desfrute das crianças nos espaços públicos de uma cidade são transcendentais.

### **Reflexões para “uma cidade de meu tamanho”**

“As crianças brincam, brincam muito, brincam abnegadamente. Agora, porque brincam as crianças? Como brincam as crianças? Brincam da mesma maneira? Brincam de forma igual como brincavam no passado? Que significados têm a brincadeira na vida das crianças? Brincar com brinquedos é o mesmo que brincar sem brinquedos?” (Sarmiento, em Silva, 2011: 21) Como as brincadeiras livres e espontâneas podem contribuir na socialização e construção da memória e identidade das crianças? Como marcam as suas paisagens lembradas? Como podem ser inspiração para fazer espaços públicos seguros e acolhedores?

Para ampliar o universo da brincadeira na infância, a presença da natureza nas cidades deve ser preservada. Assim também se precisa de práticas e políticas que fortaleçam a cidadania e a autonomia das novas gerações. Quando se observam comportamentos da criança cidadã no espaço público e a sua presença é frequente podem-se falar de diagnósticos de participação de altos níveis e começam a ser possíveis as leituras da cidade como amiga das suas crianças.

A aproximação e abertura das administrações públicas municipais à participação das crianças, com compromisso a restituir diferentes formas do espaço coletivo de vida da infância e também dos adultos, como aliados da criança, são processos que necessitam de constantes atualizações e reestruturações. O espaço coletivo, público, permite o fortalecimento das cidades como espaços de convivência entre adultos e crianças, sobretudo entre crianças e elas com os seus contextos, com a sua imaginação, a sua criatividade e a sua capacidade de sociabilização, capaz de interiorizar e desenvolver as suas próprias percepções da paisagem envolvente.

A medida que a cidade fortalece o seu papel como garantia do bem-estar, também o papel da criança cidadã cresce. Quando a cidade lhe oferece espaços de brincadeira, maior mobilidade e autonomia dentro dos territórios urbanos, a criança pode exercer o seu papel como ser humano social, cultural e político a partir da visão do mundo que lhe envolve, seja ele urbano ou rural.

Evitar ou reduzir o papel da cidade apenas a um valor de mercado deve ser a procura de uma cidade amiga das crianças. A publicidade e as grandes superfícies desviam e dissolvem o valor da cidade como espaço público ao invés de estimular o direito à cidadania e à identidade. Quando a cidade se destaca como lugar de democracia, de equidade social e de sociabilidade, como território de felicidade para as crianças, os idosos e as pessoas com mobilidade condicionada, transforma-se numa fonte de referência a seguir, em especial, em termos de mobilidade (Pais, 2010).

Os espaços públicos associados à natureza e à cultura, como são as margens dos rios, lagos, parques, jardins, praças e passeios públicos, representam valores coletivos de identidade e cidadania. São lugares que proporcionam oportunidades, momentos e motivos de encontro entre as diferentes gerações e classes sociais tanto no que diz respeito ao quotidiano, como durante os fins-de-semana, assim como nos momentos especiais por ocasião de eventos e comemorações folclóricas, históricas e políticas.

A voz ativa e o pensamento analítico das crianças, envolvidas no dia-a-dia das cidades, possibilita-lhes assumir a sua cidadania local, como também adquirir uma compreensão global sobre significados históricos, sociais, ambientais, educativos e lúdicos dos lugares.

Uma cidade do tamanho da criança é uma cidade que respeita a criança, uma cidade amiga da criança, uma cidade com políticas públicas urbanas que estão dirigidas à infância, uma cidade onde toda a sociedade é convidada a cuidar da criança como parte da sua família.

Inicia-se ao convidá-las a participar e pensar sobre possíveis pequenas transformações em torno das escolas, áreas verdes, cruzes de ruas, passos dos peões, acesso a praças e pequenos e grandes parques.

Numa proposta urbana e ambiental que defende as crianças estimula-se a criação de redes de espaços que oferecem e propiciam a autonomia, a conquista de novos lugares de interesse para as crianças, lugares onde elas se possam sentirem parte da cidade, das suas dinâmicas diárias, ao ir e vir à escola. A cidade que respeita a criança propicia a transformação do medo e do perigo numa oportunidade para construir em troca uma cidade confiante, formadora de identidade e ludicidade.

A maior parte do tempo da criança está associada à escola. Infelizmente, essa escola tem-se transformado em tempo integral da infância e, por sua vez, tem transformado a criança em aluno. Neste contexto, com frequência, observa-se que as crianças não são respeitadas como crianças, como seres plenos que necessitam de tempo e de espaço para exercer a sua condição de crianças marcada pela imaginação, a curiosidade, a fantasia e a ludicidade.

Os sistemas educativos fortemente vigiados e programados pelo adulto têm confinada a infância praticamente a momentos e espaços institucionalizados onde é pouco ou quase nada ouvida como uma cidadã com ideias, opiniões e propostas que lhes dizem respeito, embora exista a Convenção dos Direitos das Crianças como um instrumento jurídico que promove os seus direitos.

A noção de ser criança de viver a infância sem que necessariamente tenha que ser ligada a contínuas atividades educativas dirigidas, entristece uma geração de crianças. A sociedade de consumo tem induzido a criança a transformar-se num consumidor de brinquedos, de produtos alimentícios associados a marcas mundiais e a produtos de moda. A publicidade dirigida à infância estimula o consumo, cria necessidades e divulga exemplos de violência.



Para brincar uma criança não necessita obrigatoriamente de um brinquedo, necessita essencialmente de tempo, de espaço, de autonomia, de liberdade e da companhia de outra criança que possa partilhar a brincadeira.

Para reverter ou amenizar esse panorama, cidades como Pontevedra, em Galícia, vem implementado uma série de intervenções não somente nos espaços públicos, mas também na reorganização da cidade. Modificando prioridades, valores, dinâmicas e implementando políticas e práticas de mobilidade universal que dignificam e unem as pessoas em volta do espaço público.

Foi realizado a título de prova, uma experiência com todas as crianças de uma escola, localizada em pleno centro da cidade, para convidarem e estabelecerem com os seus professores, pais e comerciantes locais uma espécie de corredor escolar que servirá de apoio às crianças a irem à escola e retornarem para as suas casas sozinhos ou acompanhados por outras crianças nos horários determinados. Consequência deste exercício de cidadania, as crianças de todo o município conquistaram caminhos escolares, praças e demais espaços urbanos para que pudessem ir caminhando para as suas escolas de forma segura, como também brincarem durante os recreios, nas praças próximas das suas escolas.

Os espaços públicos que promovem a liberdade, a autonomia e a participação das crianças fortalecem a sua cidadania infantil enquanto criança. Quando ela brinca aprende e ao brincar, com maior autonomia, socializa-se. Assim fortalece a sua identidade, cria e recria as suas brincadeiras, aprende a partilhar, seja com outras crianças, seja com os seus avós, pais ou amigos, se conhece e se reconhece como membro de sua cidade. Para Pontevedra, Galícia (Espanha), esta realidade já não é uma utopia, mas sim uma referência.

#### **Perguntas motivadoras, metodologia aplicada, alguns resultados alcançados.**

Este estudo em andamento tem sido realizado com crianças de duas cidades portuguesas (Braga e Ponte de Lima) e utilizando como parâmetro de referência uma galega (Pontevedra), cidades com realidades e dimensões diferentes. Considerou-se Pontevedra, cidade galega, como referência em matéria de políticas públicas municipais e de intervenções sobre a paisagem urbana no sentido de promover a acessibilidade e mobilidade universal como forma de inclusão e equidade social, mas também por promover a autonomia e a possibilidade das crianças de poderem ter a sua cidade como espaço de brincadeiras livres e de ir e vir para a escola, caminhando com uma percentagem de 80% delas na atualidade.

Tem-se utilizado metodologias de participação com crianças com elementos de etnografia como multi-metodologia e a observação participante. Como ferramentas foram utilizados numerosos recursos como fotografias, vídeos, gravações, narrativas, desenhos, discussões e questionários. Uma combinação de ferramentas e métodos para perceber o quanto as próprias crianças constroem por si mesmas a sua própria percepção dos espaços por onde caminham, quando caminham pela sua cidade (Christensen, 2010). Quando o clima assim tem permitido, a figura recriada de passeios exploratórios tem sido de grande utilidade para estimular as brincadeiras e curiosidades das crianças no marco dos seus contextos, quando saímos à descoberta da cidade e de recursos ambientais próximos à escola. As crianças como atores sociais plenos com direito a ter voz, poder e ação (Corsaro, 1997) têm sido curiosas e desejosas de caminhar, correr e também de brincar.

Como resultado de diálogos e debates em torno dos espaços públicos e da paisagem urbana, 26 crianças de Braga e 26 de Ponte de Lima participaram na proposta de ideias (Fotografia 01) em torno a temas relativos à cidade que as fazem ou não felizes. Escreveram textos, analisaram jornais, nomeadamente, participaram na página “Conversas Gigantes... sobre, para e com as crianças” publicada no *Diário do Minho*, desenharam propostas e gravaram as suas vozes para produzirem séries de rádio.



*Fotografia 01: As crianças quando são convocadas a participar em algo que lhes agrada, envolvem-se plenamente e oferecem resultados, preocupam-se.*

Durante a experiência as crianças da EB1 de Ponte de Lima tiveram a novidade de trabalhar sobre cópias do plano do projeto do Parque da Vila, localizado nas proximidades da escola, para intervir com suas ideias, desenhos e propostas no processo de debate (Fotografia 02) e de decisões na construção do mesmo.



*Fotografia 02: As crianças assumem com enorme responsabilidade os compromissos. Desfrutam a intervir na cidade como atores sociais nas suas transformações.*

### **Uma conclusão ainda no caminho**

“Os brinquedos que dão vida às brincadeiras de crianças são tão velhos quanto o é a espécie humana. Durante milhares de anos, a natureza constituiu-se como a primeira grande ludoteca, uma imensa fonte de recursos e de inspiração para alimentar as brincadeiras das crianças e suas recreações de seu mundo” (Silva, 2011: 140). Assim deve ser uma cidade, fonte de brincadeiras para que as crianças possam recriar-se no fazer, aprender das suas capacidades e construir junto a outras crianças propostas para resolver os problemas que lhes afetam como coletivo.

Embora sejam inúmeros os benefícios que a brincadeira exerce sobre a saúde física e psíquico-social no desenvolvimento das crianças (Neto, 1997) o tempo das crianças encontra-se limitado. Para poderem brincar e desfrutar da brincadeira com outras crianças precisam de liberdade sem que sejam especificamente no interior da escola, sem que estejam obrigatoriamente vigiadas e controladas constantemente por adultos.

Ao contrário da infância de décadas anteriores que desfrutavam de uma maior autonomia, a realidade de muitas crianças, principalmente nas médias e grandes cidades, está agora

caracterizada por um crescente isolamento a lugares fechados e de pouca convivência social com outras crianças, com a natureza e com a brincadeira espontânea.

A natureza e a cidade são fontes de motivação para as crianças. O desafio de aprender a cooperar e lutar por uma meta coletiva foi um facto a destacar. Nas atividades experimentaram e perceberam que eram capazes de ser protagonistas, atores e sujeitos de direitos, mas também de deveres quando reconheciam que o trabalho em equipa somente apresenta resultados, quando existe uma organização, objetivos, participação e envolvimento.

## **Referências**

- Castells, M. (2000). *A Questão Urbana*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Christensen, Pia (2010). Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In F. Muller (Coord.), *Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez. (143-164).
- Fortuna, C. & Leite, R. (2009). *Plural de cidade: Novos léxicos urbanos*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- Pais, J. M. (2010). *Lufa Lufa Quotidiano*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Padilha, V. (2011). *Shopping Center, a catedral do consumo...Deste consumo que nos consome*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Silva, A. N. (2011) *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Trajectos Intergeracionais*. Vila Verde: Edição Atahca.
- Tonucci, F. (1997). *La Ciudad de los niños*. España: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre: Artmed.

## Programa “Percursos D’Ouro”

**Aurora Vieira**

Câmara Municipal de Gondomar

[educacao@cm-gondomar.pt](mailto:educacao@cm-gondomar.pt)

**Resumo** - Gondomar vem-se afirmando como um Município de boas práticas Educativas e de Inclusão, transversais ao exercício de uma Cidadania Ativa e Participativa.

Atendendo ao posicionamento de Gondomar, no contexto das Cidades Educadoras, a autarquia tem vindo a desenvolver projetos educativos de forma a promover atividades com intencionalidade pedagógica, tendo em vista o aprofundamento da relação entre a escola, o meio e a comunidade, na prossecução do interesse e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos e do seu sucesso pleno, mas também na divulgação das nossas gentes e do nosso concelho. Seguindo o propósito de que as visitas de estudo constituem uma aprendizagem real fora do espaço escolar, de forma lúdica, tornando-se assim numa estratégia eficiente e motivadora para o envolvimento das famílias, dos alunos e da comunidade local, proporcionando o desenvolvimento de competências e facilitando a urbanidade, a autarquia, tem vindo a desenvolver o programa “*Percursos D’Ouro*” na intenção de proporcionar aos alunos, que frequentam os estabelecimentos de ensino público do 1.º ciclo do concelho, a descoberta e conhecimento da cidade e do património natural, cultural e artístico do Município onde estudam, através de visitas a instituições, monumentos, locais de interesse e outras atividades, nas freguesias que o integram, assumindo assim também uma dupla condição de promoção turística do concelho.

As escolas podem realizar duas visitas, durante o ano letivo, entre os oito percursos, em cada uma das freguesias do concelho, sendo que o almoço dos alunos e acompanhantes é sempre realizado numa escola próxima ao local onde se realiza a visita. Os locais das visitas podem ser: os Paços do Concelho, onde os jovens são recebidos e podem assistir ao funcionamento dos diversos serviços da autarquia, inclusive dos Vereadores e Presidente, passando pelo Centro de Formação Profissional – Cindor, Museu Mineiro, Lipor, Juntas de Freguesia, Bombeiros Voluntários, Clube Naval, Nautilus, entre outros.

Objetivos: Promover o conhecimento do concelho de forma pedagogicamente articulada e em interdisciplinaridade; Estimular a participação dos jovens na cidade, através da prática de políticas ativas; Promover a formação para a cidadania, pelo conhecimento e exploração do património da cidade;

Destinatários: alunos 1.º ciclo do ensino público

N.º alunos envolvidos, no ano letivo 2014/2015: 1992

**Palavras-chave:** prática; educativa; urbanidade; jovens; envolvimento;

Gondomar pretende afirmar-se como um concelho que gera ambientes e contextos de sucesso, com políticas ativas de apoio aos jovens e às famílias.

Assim, tem vindo a desenvolver projetos para as crianças que frequentam as escolas do concelho, de forma a permitir que estas possam conhecer o próprio território interagindo com a Câmara Municipal de Gondomar e Juntas de freguesia, promovendo assim uma vertente muito alargada de conhecimentos.

Os “Percursos D’Ouro” inserem-se no currículo dos 3º e 4º anos, sendo que existe uma simbiose entre o que é curricular e educativo e também do que é a abertura do conhecimento – introduzimos a cidade como fator de conhecimento dos alunos e dos gondomarenses.

Verificando-se que os alunos poderiam beneficiar com o conhecimento do próprio concelho e as suas freguesias, a Autarquia propôs integrar estas visitas num programa específico com 8 percursos à escolha.

Através do programa Percursos D’Ouro pretende-se um aprofundamento da relação entre a escola, o meio e a comunidade, contribuindo para um desenvolvimento pedagógico dos alunos envolvidos, e eventual sucesso educativo, tendo em conta o carácter interdisciplinar das atividades.

As escolas podem realizar duas visitas, durante o ano letivo, entre os oito percursos, em cada uma das freguesias do concelho, sendo que o almoço dos alunos e acompanhantes é sempre realizado numa escola próxima ao local onde se realiza a visita.

Os Agrupamentos de Escolas deverão planificar, de forma equitativa, e num quadro de calendarização plurianual, as visitas de estudo, por forma a proporcionar aos seus alunos, no período de duração do 1º ciclo, a visita ao maior número possível de freguesias, sem que haja duplicação de percursos aos mesmos alunos com escolaridade diferentes, em anos escolares diferentes.

Em cada percurso deverão participar 46 (quarenta e seis) alunos e 5 (cinco) adultos, lotação do autocarro, não podendo em caso algum ser ultrapassado o número indicado, por percurso.

A escolha dos percursos deverá ter em conta a faixa etária dos alunos, de acordo com o indicado no programa de cada percurso, considerando que, em cada ano escolar, deve ser proporcionado ao 4º ano de escolaridade o percurso que contempla a visita os Paços do Concelho.

Este programa tem os seguintes objetivos: - Promover o conhecimento do concelho de forma pedagogicamente articulada e em interdisciplinaridade, estimulando a participação dos jovens na cidade, através da prática de políticas ativas; - Promover a formação para a cidadania, pelo conhecimento e exploração do património da cidade; - Proporcionar aos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino público do 1º ciclo do concelho, a descoberta e conhecimento do património natural, cultural e artístico;- Proporcionar o conhecimento do concelho de forma pedagogicamente articulada e em interdisciplinaridade apelando à conservação e valorização do património, - Divulgar as tradições, reforçando o sentimento de pertença/identidade cultural; Promover a educação artística fomentando a criatividade;- Desenvolver as potencialidades e competências dos alunos através da promoção da sociabilização.

A metodologia do programa tem o seguinte enquadramento: numa 1.ª fase realiza-se a Elaboração do Regulamento do Programa “Percursos D’Ouro”; numa 2.ª fase é feita a Aprovação do Documento em reunião de Câmara; numa 3.ª fase procede-se à divulgação do programa e dos diversos percursos pelos Agrupamentos de Escolas e, através destes, a todas as Escolas Básicas do 1º ciclo do concelho; numa 4.ª fase faz-se o envio da ficha de inscrição e indicação do prazo limite; numa 5.ª fase são recebidas as marcações de visita de cada escola; numa 6.ª fase há a seleção da Escola; na 7.ª fase procede-se ao agendamento com as instituições/locais a visitar; na 8.ª fase articulam-se com outros serviços da autarquia, nomeadamente com o setor dos transportes o desenvolvimento das visitas; e, por fim, comunica-se às escolas.

Como já referido anteriormente, são 8 (oito) os Percursos D’Ouro que envolvem as 7 (sete) freguesias do concelho. Para a implementação deste programa estão implicadas as seguintes entidades: Câmara Municipal de Gondomar (vários departamentos); as Juntas de Freguesia; os Bombeiros Voluntários do Concelho; a Polícia Municipal; os Centros de Formação Profissional; os Agrupamentos de Escolas do Município; os Monumentos do Concelho; a Lipor, a Horta d’ Formiga, o Centro de Triagem e Parque Aventura; a Biblioteca Municipal; as Casas da Juventude; o Museu Mineiro S. Pedro da Cova; as Empresas do Concelho; as Explorações Agrícolas do Concelho; a Marina; a Nautilus; o Clube Naval de Valbom; a Quinta das Freiras.

De referir que o programa está a ser implementado desde 2014 e os percursos mais escolhidos pelas escolas são os que incluem atividades mais práticas e que lhes permitem interagir e ficar a conhecer o funcionamento das instituições, como é o caso do Percurso - Visita à Sede do Concelho – neste percurso os alunos visitam o edifício da Câmara Municipal de Gondomar, percorrendo os vários departamentos assim como os gabinetes dos vereadores e do próprio Presidente, antes de uma aula breve, no Salão Nobre, acerca do funcionamento dos órgãos autárquicos.

A visita ao Centro de Formação Profissional Cindor – Centro de Formação Profissional da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria- é também muito solicitada. Este Centro é o único centro de formação profissional em Portugal instituído especificamente para o setor da ourivesaria e relojoaria. As visitas às oficinas são acompanhadas por um formador e adequam-se à faixa etária dos alunos. Aqui os alunos são convidados a experimentar as técnicas de cinzelagem e de cravação.

Esta aprendizagem real fora do espaço escolar, de uma forma lúdica, é uma estratégia eficiente e motivadora para o envolvimento das famílias, dos alunos e da comunidade local, proporcionando o desenvolvimento de competências das crianças e facilitando a sociabilização.

Levando a cabo uma avaliação quantitativa e qualitativa pode concluir-se que no ano de 2015 foram envolvidos neste projeto cerca de 1992 alunos num total de 55 visitas/percursos efetuados. Em 2016 foram já realizadas 32 visitas/percursos, envolvendo 1216 alunos /participantes.

De salientar que consideramos como pontos fortes deste projeto: - Dar a conhecer o Concelho de Gondomar aos nossos alunos; - Valorizar o património local; -Desenvolver a relação escola-comunidade; - Desenvolver uma política educativa municipal ampla – educação em rede; - Preservar e divulgar a identidade da cidade; -Dinamizar políticas promotoras de uma infância e juventude construtores da cidade; - Promover a integração intergeracional; - Promover a educação formal e

não formal; - Promover a educação para a informação, cultura e património; - Promover um município pró-ativo, coordenador e educador;

Futuramente e com o intuito de enriquecer o conteúdo desta iniciativa, a Câmara Municipal de Gondomar pretende alargar o programa a um maior número de entidades parceiras, de forma a permitir uma maior interação entre as várias componentes da cidade, com isto conseguirá enriquecer os percursos já existentes com mais atividades e permitirá a realização de atividades de caráter mais prático para um maior envolvimento dos alunos.

O reconhecimento deste projeto por toda a comunidade é visto como uma mais-valia para o concelho, almejando uma política educativa ampla, com carácter transversal e potencializadora do Município, um Município educador com personalidade própria.

## **Arquitectura para niños: Proyecto colaborativo taller abierto / CEIP Praza de Barcelos.**

**Proyecto seleccionado en la Convocatoria de Proyectos Escolares 2014-2015 Educabarrié.**

**Marta Guirado Aramburu**

**Ana Barreiro Blanco**

**África Martínez Barreiro**

Asociación cultural urbana taller abierto

contacto@tallerabierto.info

**Resumo** –“Arquitectura para niños” es un proyecto colaborativo con un centro escolar de la ciudad de Pontevedra (Galicia) y la asociación [taller abierto](#). Este programa didáctico se desarrolló el curso 2014/2015 en este centro público, con el apoyo de la Fundación Barrié de la Maza. Se trata de un proyecto transversal, inmerso en diversas áreas del currículo de dos grupos (49 alumnos) en el nivel 4º de primaria. Este proyecto culminó con un proyecto urbanístico consensuado entre niños, profesores y las conductoras del programa. Las propuestas fueron compartidas y presentadas en asamblea, discutidas y seleccionadas entre todos. El proyecto tuvo cierta repercusión en los medios locales y la información llegó al Concello de Pontevedra, que no dudó en considerar las propuestas de los niños a la hora de acondicionar la Plaza de Barcelos, en la que se encuentra el centro escolar. Este centro es muy pequeño y tiene un gran déficit de espacio, y en cuanto al patio escolar, es prácticamente inexistente. Las propuestas reducían el tráfico rodado y lograban convertir la plaza pública en el patio del colegio.

En la actual sociedad del conocimiento, el niño debe aprender a aprender, saber localizar y filtrar la información donde se dan contenidos significativos, para elaborar contenidos propios. En este programa hay un acercamiento a disciplinas ajenas a la programación curricular, tales como la Arquitectura, la Urbanística y la Antropología, desde la base de lo que el niño ya conoce y le es familiar. Arquitectura para niños facilita la experimentación directa y la manipulación de nuevos materiales teóricos, prácticos y técnicos. Además, proporciona al docente una herramienta-guía para descubrir la importancia de la Arquitectura, no sólo entendida como elemento construido, sino como condicionante del paisaje y de la vida.

**Palabras-clave:** Arquitectura, Urbanismo, Antropología, paisaje, vivienda.

### **Introducción**

Gracias a las políticas municipales, Pontevedra es hoy una ciudad humanizada en la que el peatón –la persona en última instancia- ha ganado el espacio que le fue arrebatado por el coche. Esta circunstancia propicia la aparición de una reapropiación del espacio público que favorece las relaciones humanas densas, y la posibilidad de hacer comunidad.

Arquitectura para niños es una iniciación a la arquitectura en sentido amplio; una indagación geográfica, histórica, ecológica y formal sobre la vivienda y su sentido, su evolución y el medio que la rodea. El programa se desarrolla en conexión con las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Artística e Inglés. Se trata de una experiencia plástica sobre contenidos arquitectónicos y de un estudio transversal para averiguar por qué un pueblo o una especie se asienta en un territorio preciso. Se descubre cómo se usan los materiales y cómo surgen las técnicas, y se invita a los niños a conocer el paisaje y reflexionar sobre el medio en que viven convirtiéndolos en agentes activos de su entorno.

El proyecto se desarrolla en siete bloques de actividades orientadas a los fines establecidos. Se hace un recorrido desde los refugios más elementales (animales y hombre primitivo) hasta la reflexión sobre el entorno próximo del centro escolar, donde el niño lleva a cabo gran parte de su actividad diaria. Entre estos dos puntos, se analizan distintos tipos de viviendas, las características de los materiales, el concepto de escala, la interpretación de planos, y se adquiere nuevo vocabulario específico. En la última actividad los alumnos hacen propuestas grupales para la zona de estudio elegida que quedarán reflejadas en su propia maqueta.

### **Objetivos**

Conectar a los niños con el entorno.

Asociar determinados rasgos constructivos a factores climáticos y a elementos geológicos.

Conocer casas del mundo, su significado antropológico y su sentido social.

Apreciar la arquitectura vernácula y el paisaje.



Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para usarlos con fines expresivos y comunicativos.

### **Competencias**

Comunicación lingüística: adquisición de terminología nueva.

Conocimiento e interacción con el mundo físico: conexión entre espacio geográfico y cultura.

Tratamiento de la información y competencia digital: estrategias investigadoras del entorno 2.0

Social y ciudadana: trabajo en equipo.

Cultural y artística: repertorio formal (volúmenes, formas, colores).

Aprender a aprender: indagación personal.

### **Metodología**

Se trata de una interacción con el alumnado, a través de la interpelación y la pregunta abierta, y la consecución de un aprendizaje por descubrimiento. Es una propuesta práctica dentro y fuera del aula para descubrir el territorio donde se vive y conocer los rasgos elementales de arquitecturas tanto cercanas como remotas. Se fomenta la acción del educando, una actitud crítica hacia el paisaje y lo construido, con el fin de favorecer la formación del niño como agente responsable y sensible con el entorno.

Para alcanzar aprendizajes significativos, se emplea una metodología activa, en que el profesor es un facilitador del proceso y el alumno es quien construye su propio conocimiento.

El proyecto se desarrolla en siete bloques llevando a cabo diversas actividades orientadas a los fines establecidos. Se hace un recorrido desde los refugios más elementales (animales y hombre primitivo) hasta la reflexión sobre el entorno próximo del centro escolar, donde el niño lleva a cabo gran parte de su actividad diaria. Entre estos dos puntos, se analizan distintos tipos de viviendas, las características de los materiales, el concepto de escala, la interpretación de planos, y se adquiere nuevo vocabulario específico. En la última actividad los alumnos hacen propuestas grupales para la zona de estudio elegida que quedarán reflejadas en su propia maqueta.

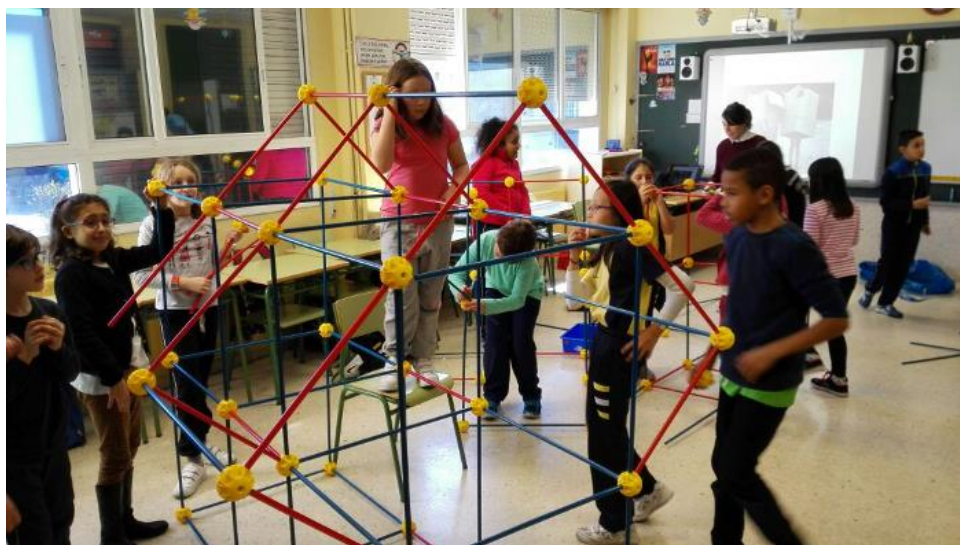
El proceso de trabajo de los alumnos se registra en una web o bitácora digital, espacio adecuado para la reelaboración de contenidos, y a la vez medio de comunicación y difusión.

### **El refugio. Comportamiento animal y humano**

Una sombrilla, una manta, un sombrero son objetos para la protección y el abrigo. Los animales disponen de cáscaras, de escamas, de plumas, de pieles. Los humanos usamos abrigos que nos protegen del frío, impermeables que nos protegen de la lluvia, cremas protectoras y gafas de sol.

Nuestros antepasados homínidos, cuyo refugio eran los árboles, se alojaron aprovechando rincones, grietas, cuevas y otros enclaves naturales. Mucho más tarde las primeras construcciones se excavaron en rocas, se elevaron sobre cerros, buscando protección.

Los condicionantes de esa arquitectura primitiva fueron la temperatura, el viento y la humedad. Los recursos disponibles: la tecnología y los materiales. Y el elemento determinante último, el modo de vida de los pueblos.



1. Componiendo espacio a partir de elementos lineales

### **La vivienda. Factores territoriales y sociales**

La casa es el lugar más importante de la vida, en ella pasamos la mayor parte del tiempo. Normalmente nos agrupamos en familias para compartir nuestras vidas, con espacios colectivos como el salón, donde habitualmente descansamos, pero en el que también conversamos, trabajamos, estudiamos, jugamos. En las casas japonesas tradicionales el espacio comunitario es muy importante, sin embargo en las viviendas urbanas cada vez más se tiende a centrar la importancia en el individuo. Las casas holandesas se organizan en altura y suelen dar importancia al jardín. En latitudes polares los recursos son escasos y se utiliza como material de construcción el agua, en forma de bloques de nieve aparejados en superficies de doble curvatura hasta formar iglús.



2. Construyendo modelos de vivienda a partir de un contenedor

### **Antropometría. Medida y proporción**

El punto de partida en todo diseño es el hombre. La antropometría (medida del hombre) cumple una función muy importante en la arquitectura, donde se emplean datos sobre la distribución de medidas corporales y adecuarlos a los espacios.

Las medidas en arquitectura son esenciales para consolidar la tríada firmeza-utilidad-belleza. La medida es fundamental para el cálculo estructural, el cumplimiento de las funciones y la armonía compositiva.

### **La escala y el léxico arquitectónico básico**

En este mundo antropocéntrico, el hombre es la medida de todas las cosas que nos ponemos, que manipulamos, que habitamos. La arquitectura, como decíamos en el capítulo anterior, para poder ser vivida cotidianamente tiene que tener unas medidas adaptadas a nuestros cuerpos, es decir, tiene que estar a escala humana. Como un camino entre la maleza, la calle de una piscina olímpica, un avión y una cama.

La escala de la realidad se conoce como escala 1:1, y cuando representamos gráficamente algo en esa escala estamos utilizando las medidas reales. Es una escala que raramente se usa en arquitectura, es más propia de disciplinas como la ingeniería y el diseño industrial, ya que sirve para representar pequeñas piezas como tornillos o tuercas, que admiten un margen milimétrico de error.

### **Las herramientas del arquitecto: maqueta y plano**

Trabajo de campo: En esta ocasión, a partir de un plano trabajamos en el entorno (próximo al centro escolar) porque la tarea es identificar los elementos del plano a partir de la realidad y reelaborar información que no figura en el plano.

1. Localización del norte, que en un plano suele situarse hacia arriba por defecto. También podemos averiguarlo a partir de la posición del sol, nuestra sombra según la hora del día.
2. Localizar nuestra posición. En nuestra sesión trabajamos en la Plaza de Barcelos, que está en las inmediaciones del colegio.
3. Situar elementos. Entradas de parking, parterres, zonas de la plaza, fuente.

4. Representación de desniveles en el terreno (cotas y curvas de nivel) y circulaciones verticales (escaleras y rampas).
5. Trabajar pavimentos y texturas.
6. Mapeo perimetral de la plaza: pasos de cebra y conexiones con el entorno.



3. Estudiando el entorno próximo al centro escolar

### **El entorno próximo. Reflexión**

Sesión de reflexión sobre la maqueta del estado actual de la Plaza de Barcelos realizada a escala 1:100, donde cada alumno hace una lista de ventajas e inconvenientes de este espacio.

Se muestran ejemplos de plazas de otras ciudades del mundo, en las que se observan distintas formas de resolver los espacios de juego para niños, las zonas verdes, los caminos, el tratamiento de pavimentos, las zonas de descanso, la presencia de agua en la plaza y la relación del peatón con el tráfico periférico. Al tiempo, entre todos se detectan las carencias del colegio en cuanto a espacio para disfrutar la hora del recreo, así como la falta de un área propia en la puerta principal de la escuela, pues sólo cuenta con la acera que forma parte de la calle. Los alumnos llegan a la conclusión de que todos estos problemas pueden solucionarse elaborando una nueva propuesta para el entorno próximo.



4. Exponiendo el proyecto urbanístico de la Plaza de Barcelos



### **El entorno próximo. Actuación**

Recogidas todas las propuestas individuales planteadas por los alumnos para transformar el entorno, se combinan aquellos aspectos más repetidos, buscando solucionar los problemas de la plaza y las carencias del colegio, generando una propuesta final compuesta por las distintas aportaciones de los niños. Para esta última sesión, se han tenido en cuenta las consideraciones que Francesco Tonucci hace en su libro *La ciudad de los niños*. Como defensor de las ciudades en las que los niños pueden caminar y dirigirse sin compañía de adultos hasta la escuela, afirma que “las calles son peligrosas cuando no hay niños. La libertad permite que sean más responsables. Cuando hemos realizado encuestas, los niños apostaban por ir solos porque así podían hablar entre ellos”.

### **El entorno próximo ¡Las obras!**

Lo más pedagógico y alentador de un proyecto es verlo crecer y hacerse realidad. Seguiremos informando, porque por ahora ya se han dado los primeros pasos para construir el nuevo proyecto de plaza pública, con la comunicación por parte de los concejales responsables de Patrimonio, Movilidad, Obras y Parques, Participación Social Urbana; y de Servicios sociales, Igualdad y Educación del inicio de las obras este año 2016. Dar voto además de voz al alumnado y considerar sus propuestas como vinculantes, es fundamental para fomentar su interés por participar.



5. Anunciando las próximas obras

### **Profesores participantes**

Pilar Domínguez Carballo (Educación artística, Inglés)  
M<sup>a</sup> Nieves Rodríguez Tilve (Tutora). 4<sup>o</sup> Primaria. Coñecemento do Medio.  
Justo Fernández López (Tutor). 4<sup>o</sup> Primaria. Coñecemento do Medio.

### **Referencias**

Muntañola, J. (1980). *Didáctica medioambiental: fundamentos y posibilidades*. Barcelona: Oikos-Tau.  
Muntañola, J. (1994). *El niño y el medio ambiente: orientaciones para niños de 7 a 10 años*. Barcelona: Oikos-Tau.  
Rosales, X. M. (2000). *Proxecto Terra*. Colexio oficial de arquitectos de Galicia. <http://proxectoterra.coag.es/> (accesible en lunes 15 de febrero de 2016).  
Tonucci, F. (2014). *A cidade dos nenos*. Pontevedra: kalandraka.

## **Autonomia, mobilidade e percepção espacial das crianças e jovens**

**Cláudia Sofia Pereira Eiras**

Universidade do Minho

[claudiaeiras@hotmail.com](mailto:claudiaeiras@hotmail.com)

**Resumo**-As crianças têm vindo a perder a sua autonomia e mobilidade. Raramente se vê uma criança a brincar na rua, a se deslocar para a escola a pé ou a passear (cf. Relatório mundial do Policy Studies Institute (2015), Christensen et al (2011), Lansky et al (2014), Neto (2008)). É importante alertar para esta problemática e, desta forma, haver uma intervenção a nível das políticas públicas para que as crianças participem mais e tenham mais mobilidade. Entre estes programas de política pública que visam uma maior participação das crianças, autonomia e mobilidade, importa referir designadamente o da UNICEF intitulado “Cidades Amigas das Crianças”, “Cidades Educadoras” e “Cidade das Crianças”, este último promovido a partir das propostas de Francesco Tonnuci (2009). No que diz respeito à percepção espacial importa referir que está presente em vários momentos do dia-a-dia, pois é com a percepção que conseguimos sair e regressar a casa, fazer atividades de lazer, conduzir (cf. Carniel et al, 2011).

Esta comunicação assenta num estudo de caso no âmbito de um projeto de intervenção, a Carta da Cidadania Infanto-Juvenil (CCIJ), em que as questões da mobilidade e autonomia são perspetivadas no âmbito da cidadania visando a construção de políticas públicas. Os participantes da investigação são 19 crianças e jovens que participam no Projeto da Carta da Cidadania Infanto-Juvenil. As técnicas de recolha de dados são a análise documental e a entrevista individual às crianças e jovens.

As principais conclusões obtidas são que estas crianças e jovens apresentam uma mobilidade e autonomia reduzida o que revela que é necessária uma intervenção a nível das políticas públicas.

A maioria das crianças entrevistadas não conhecem muito bem a cidade onde vive, não se sabe orientar pelas ruas, nem se desloca a serviços, como por exemplo, biblioteca, piscina.

**Palavras-chave:** Mobilidade, autonomia, as crianças e a cidade, percepção espacial;

### **As crianças e a cidade: mobilidade, autonomia e percepção espacial**

A melhor forma de começar a abordar o tema é centrar apenas numa palavra que aqui assume um carácter muito relevante - a mobilidade. Se recorrermos a um simples dicionário, vemos que esta palavra significa a capacidade de mudar, o ato de movimentar-se, por isso, para mudar temos que agir e tomar decisões e para nos movermos tem que ser em algum lugar e ter oportunidades para isso. Segundo a autora Carla Lopes (2011) “A mobilidade refere-se à capacidade de livre deslocação, a sociabilização alargada a outros espaços, a outros meios, culturas e pessoas fora da proximidade da habitação” (p.9).

A autonomia segundo Reichert & Wagner (2007) “é a capacidade do sujeito decidir e agir por si próprio, com o pressuposto de que o desenvolvimento e a aquisição desta habilidade sofrem a influência do contexto em que o jovem se desenvolve” (p.49), por isso podemos ver que a falta de mobilidade num contexto vai levar por sua vez a não se conseguir autonomizar da melhor forma. A autonomia das crianças está muito ligada aos pais, pois são eles que decidem aquilo que eles fazem, onde vão. Como refere Maria João Malho e Carlos Neto (2004) as experiências que as crianças têm dependem muito dos seus contextos de vida, da vida doméstica e devido às notícias que se ouvem, por medo, cada vez mais os pais protegem as crianças. Além disso, as rotinas nas cidades são cada vez mais uma correria o que impossibilita também a autonomia e a mobilidade das crianças.

No que se refere à cidade Christensen et al (2011) referem que a sua própria estrutura mudou, antigamente a cidade não era tão movimentada, não tinha tantos edifícios e era um espaço de socialização e brincadeira. A sua própria estrutura mudou devido ao fluxo migratório e ao desenvolvimento industrial, como referem Krebs et al (2011). Com esta mudança houve um

aumento do tráfego automóvel, da violência, que por sua vez influenciou a rotina das crianças e a sua mobilidade dentro da cidade. O autor Carlos Neto (2008) diz exatamente o que foi referido: “Este espaço de convívio, de socialização e de jogo e aventura tem vindo a decrescer de importância nos quotidianos das crianças em meio urbano, devido aos constrangimentos relacionados com o aumento do tráfego automóvel, violência e insegurança” (p.8). Para o mesmo autor era importante não apenas o facto de a criança poder ir para a escola sozinha, mas também um nível de independência mais vasto: poder brincar fora de casa, visitar amigos, ir a clubes ou associações, ir às compras, etc.” (Neto, 2008, p.9). Segundo Tonucci (2009) e Lansky et al (2015) a cidade como espaço de encontro e socialização deu lugar a um espaço de separação e especialização. Os mesmos autores referem que esta passou a ser a cidade do cidadão adulto que trabalha e parece que se esqueceu das crianças, idosos, desta forma, adaptou-se mais aos veículos e à sua circulação parecendo que se esqueceu das pessoas. Tonucci (2009) refere que as crianças ao perderem estes espaços na cidade, perderam a possibilidade de viver experiências que eram importantes para o seu desenvolvimento, como por exemplo, a aventura e os jogos. As cidades por sua vez também perderam solidariedade, por isso, a cidade precisa das crianças e as crianças precisam da cidade.

As crianças, na atualidade, têm menos mobilidade na cidade, pois os percursos são maioritariamente feitos de carro, autocarro, seja o trajeto casa/escola, seja para irem às compras ou fazerem atividades. Um dos autores que faz referência a isso é Patrícia Trocado (2012) que diz que “As crianças e os jovens que se deslocam maioritariamente de carro nas suas viagens tornam-se menos independentes”. (p.125). Para além de se deslocarem maioritariamente de automóvel, as crianças brincam cada vez menos ao ar livre, quase não têm tempo dado que a maioria vai para a escola 8.30/9h e regressam entre as 17/18h para além disso fazem outras atividades fora da escola, como por exemplo, praticar natação, ballet, artes marciais, aulas de dança, canto, jogar futebol ou ainda permanecem em casa a jogar no computador, ver televisão, jogar na *playstation*, etc. Raramente se vê uma criança na rua a brincar, a passear, isto também é muito abordado por Carlos Neto (2008), como foi mencionado anteriormente, o autor refere que o brincar na rua, nas cidades é importante, mas está a desaparecer e cada vez se vê mais as atividades de tempos livres institucionalizadas, dentro de “quatro paredes”. Krebs et al (2013) referem que “(...) as brincadeiras de rua com os colegas, a imprevisibilidade da aventura, do risco, do ambiente natural deram lugar ao estímulo residencial ou institucionalizado (p.196). As crianças precisam de brincar, andar pelos espaços públicos e de participarem ativamente, como referem Maria João Malho e Carlos Neto “Para que a criança adquira independência de mobilidade / autonomia ela precisa de viver e ver a cidade, precisa de habitar os espaços públicos com segurança e autonomia, precisa de participar na vida da cidade” (2008, p.3).

Segundo a autora Carla Lopes (2011) na sua revisão da literatura, com base nos estudos feitos em Portugal, as crianças têm perdido a sua autonomia e mobilidade e isso deve-se à questão dos perigos, dos medos, das atividades programadas, da Internet, da falta de espaços ao ar livre na cidade para a criança brincar, das redes sociais, da televisão e dos videojogos.

Rodrigues et al (2007) referem que “... o lazer agora não é o brincar na rua, é a televisão, os computadores e os videogames, consequentemente a estimulação das capacidades físicas, motoras e perceptivas vão sendo reduzidas, o que leva as crianças a terem dificuldades de se movimentarem no seu dia a dia “(p.2).

Como referiram os autores citados anteriormente as capacidades perceptivas, ou seja, a percepção é afetada fazendo com que as crianças sintam dificuldades nas deslocações do quotidiano. A percepção espacial segundo Carniel et al (2011) é “fundamental para a sobrevivência do indivíduo, pois está presente em diversos momentos do dia. É através dela que realizamos tarefas quotidianas como dirigir um carro, sair e retornar à casa, praticar uma atividade de lazer ou simplesmente escrever.” (p.5). Estes autores referem que a criança percebe a cidade através das suas rotinas e muitas vezes a percepção que tem da cidade é o caminho casa- escola. Se as crianças passam a maior parte do tempo dentro de casa e fazem a maior parte dos percursos de carro, depois sentem muitas dificuldades a movimentarem-se pelas cidades porque não conhecem muito bem as ruas; o mais provável é que se nós pedirmos a uma criança para se deslocar de um ponto a outro a pé, ou ela não sabe, ou então faz o percurso que normalmente faz de carro, mesmo que seja mais longe. Segundo os mesmos autores, importa ressaltar que a percepção espacial varia conforme a idade e o sexo.



## Metodologia

No que diz respeito ao método é qualitativo pois não interessa neste estudo apenas os números, mas muito mais que as crianças e jovens manifestem a sua opinião e o contributo dos mesmos para uma melhoria a nível das políticas públicas. É um estudo participativo pois pretende-se que as crianças sejam ativas para, desta forma, lhes promover a participação nos assuntos que lhes dizem respeito.

A investigação é um estudo de caso no âmbito de um projeto de intervenção, a Carta da Cidadania Infanto-Juvenil (CCIJ), em que as questões da mobilidade e autonomia são perspetivadas no âmbito da cidadania visando a construção de políticas públicas.

Os participantes da investigação são as crianças e os jovens que participam no Projeto da Carta da Cidadania Infanto-Juvenil; são 19 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, residentes nas freguesias de Abação, S. Torcato e Fermentões.

As técnicas de recolha de dados utilizadas são a análise documental, nomeadamente, todos os documentos produzidos sobre a mobilidade territorial no âmbito do projeto. Ainda a entrevista a crianças, jovens com um guião semiestruturado, pretendendo-se saber a opinião das crianças acerca do Município, o que melhoravam, a sua rotina diária, o seu nível de autonomia e mobilidade. Foi ainda solicitado às crianças que fizessem um desenho acerca da cidade, sendo que não lhes foi dada mais nenhuma instrução.

Para recolher os dados são utilizados alguns procedimentos éticos nas recolhas dos mesmos. Os participantes deram o seu assentimento em primeiro lugar, neste caso como se trata de menores, os pais deram também o seu consentimento informado. Foi garantido aos participantes o anonimato, a privacidade e ainda foram assegurados os direitos humanos e a dignidade Humana.

No que diz respeito ao tratamento dos resultados realizou-se a análise de conteúdo das entrevistas, construindo-se uma matriz com as questões essenciais para a investigação. Essas questões estão relacionadas com a mobilidade, a autonomia, a perceção espacial.

## Resultados

Os resultados das entrevistas às crianças podem resumir-se em três grandes domínios, autonomia e mobilidade, representações/ perceção e práticas urbanas. Será aqui apresentado um breve resumo dos resultados obtidos e a respetiva análise/ discussão dos mesmos.

### 1- Mobilidade e autonomia

No domínio da mobilidade foram elaboradas 3 categorias, as deslocações casa/escola, deslocações na rua e uso de transportes.

No que diz respeito às deslocações na rua sozinhas, 10 crianças dizem deslocar-se sozinhas e 9 não, dessas 10 crianças as deslocações que fazem é maioritariamente para a escola ou então na rua perto de casa. A idade com que estas crianças começaram a deslocar-se sozinhas foi entre os 10 e os 13 anos; quanto à frequência das deslocações, os entrevistados referiram às vezes ou raramente.

Exemplos: **Rapaz, 14 anos** - “Sim, costumo andar na rua para vir para a escola, comecei quando vim para o 5º ano, tinha 10 anos”; **Rapariga, 9 anos** - “A maior parte do tempo, raramente ando sozinha, ando mais com o meu pai, a minha mãe e irmão”; **Rapariga, 11 anos** - “Não, nunca ando sozinha, só acompanhada.”

As deslocações com amigos na rua são mais usuais, 15 crianças costumam brincar, estar com colegas na rua e 4 não, dessas 15 o que costumam fazer é, na maioria das vezes, brincar perto de casa, jogar futebol ou andar a passear, mas não muito longe de casa e não durante muito tempo.

Exemplos: **Rapaz, 12 anos** - “Não costumo andar muito, porque em casa convivo com os meus primos que vivem perto”; **Rapaz, 14 anos** - “Sim costumamos, fazemos brincadeiras, correr de um lado para o outro, perto de casa”; **Rapariga, 12 anos** - “Não muito, só na escola e perto da minha casa, pouco tempo”

As deslocações a serviços sozinhos, apenas três entrevistados assumem deslocar-se nomeadamente, para ir ao dentista, à biblioteca, ao shopping, ao cinema; os restantes 16, só costumam ir acompanhados.

Exemplos: **Rapariga, 9 anos** - “Ando sempre acompanhada, até à praia vou com o meu pai”; **Rapaz, 12 anos** - “Não é normal deslocar-me sozinho, não acontece sequer”; **Rapaz, 14 anos** - “Não os meus pais vão sempre comigo”.

Na categoria do uso de transportes, a maioria não costuma andar de transportes públicos, nomeadamente 12 entrevistados referem não andar, apenas sete dizem utilizar o autocarro, maioritariamente nas deslocações para a escola. Quanto à utilização da bicicleta 11 crianças dizem andar de bicicleta e 8 não, das que costumam andar a frequência é “às vezes e raramente” e o local é perto de casa ou nas ruas paralelas à da residência.

Exemplos: **Rapariga, 7 anos** “de bicicleta só em casa”; **Rapaz, 14 anos** “a última vez que andei de bicicleta bati com a cabeça por isso não ando”; **Rapariga, 14 anos** - “de bicicleta não ando porque não dá no sítio onde moro”.

As deslocações casa-escola são maioritariamente de carro e autocarro, 10 entrevistados, mas existe uma parte de crianças que se desloca a pé, 4 crianças deslocam-se a pé sozinhas e 5 acompanhadas por irmãos ou pais. No percurso escola - casa, mantém-se quase igual, 11 crianças de autocarro e carro e 8 a pé. O tempo destas deslocações é curto, varia entre 3 a 20 minutos, sendo que, maioritariamente, é de 5-10 minutos. Treze dos entrevistados refere gostar do meio de transporte em que se desloca e 6 referem que não gostam. Os motivos apresentados por estas crianças para não gostar são: gostar mais de ir de carro com os pais, longa distância de casa à paragem, não gostar de andar a pé.

Exemplos: **Rapariga, 9 anos**- “Gostava de ir com os meus pais, porque de manhã não vejo o meu pai”; **Rapaz, 12 anos** - “o pior é ir de manhã da minha casa à paragem de autocarro é mais ou menos 0,5 km, de carro não é muito, mas a pé.”

Os motivos para gostar são que de carro é mais rápido, o convívio no autocarro e a pé e o autocarro ser rápido e rentável.

Como exemplos: **Rapariga, 10 anos**- “quando andamos a pé convivemos”; **Rapaz, 14 anos**- “acho o autocarro bastante prático, os horários encaixam”, **Rapaz 14 anos**- “no autocarro posso conviver com os meus amigos”.

Neste domínio é perceptível que, tal como apontam os estudos já realizados e os autores atrás mencionados, que estas crianças e jovens possuem pouca mobilidade e autonomia, estes jovens deslocam-se pouco na rua e as deslocações que fazem ou é para a escola ou na rua onde vivem, não se deslocam praticamente a serviços, nem utilizam transportes autonomamente. Não se verificam grandes diferenças quanto ao género, à idade nem quanto ao local de residência.

## 2- Representações e percepção

No domínio das representações existem várias categorias: receios e preocupações, recomendações parentais, gostos, imagem representativa e as propostas.

Quanto à primeira categoria, 9 entrevistados dizem identificar perigos na rua e 10 dizem que não. Os perigos identificados pelas crianças são os carros (velocidade e atropelamento), as pessoas (perseguições e descuidos), a estrada e os locais sem passeio.

Exemplos: **Rapaz, 14 anos**- “sim, identifico. O risco de conhecer pessoas estranhas e maliciosas, acontecer algum acidente”; **Rapaz, 12 anos**- “Depende das circunstâncias... Quando vem um carro atrás de mim muito tempo é esquisito... Já me aconteceu isso 1 ou 2 vezes”; **Rapariga, 10 anos** - “A estrada normalmente, vou para o canto porque é perigoso”.

As preocupações que as crianças e jovens referiram foram medo de ser perseguido; a noite, o escuro; medo de ser assaltado, atropelado, medo de ser abordado por estranhos, a falta de iluminação e o ser raptado.

Exemplos: **Rapaz, 14 anos**- “quando é tarde, a falta de iluminação, sítios onde se vê mal, mas de resto nada” **Rapariga, 14 anos**- “que aconteça alguma coisa, que eu seja atropelada ou roubada ou assim qualquer coisa”; **Rapariga 13 anos**- “Tenho medo de ser atropelada”.

As recomendações parentais que são feitas aos entrevistados quando saem de casa foram referidas por todos, quase sempre as mesmas: quando se sentir inseguro, telefonar para a polícia, não se afastar de casa, não falar com estranhos, ter cuidado com tudo, não chegar tarde a casa, não gastar dinheiro à toa, não se aproximar da estrada, ter cuidado ao atravessar as passadeiras, ter cuidado com os carros.

Exemplos: **Rapariga, 14 anos**- “as recomendações são para ter cuidado, não andar sozinha, não sair do espaço onde vou ficar”; **Rapaz 13 anos**- “dizem para ter cuidado com as pessoas que não conheço, para não ir para muito longe não me aproximar muito da estrada” **Rapaz 12 anos** - “eles não me batem muito na cabeça com as recomendações, porque sabem que eu já sei isso.”

No que diz respeito ao que mais gostam na cidade de Guimarães o que os entrevistados destacaram foi: o shopping, os parques infantis, os espaços verdes, piscinas, Igreja de São Torcato arquitetura, estádio, história da cidade, parque da cidade, castelo, festas, circos, exposições e

concertos. Os que mais vezes foram referidos foram o shopping, os parques e piscinas. Quanto ao que gostam no bairro onde moram referiram o viver no topo da freguesia, os Parques, o Campo de futebol e campos, o convívio, a privacidade, tranquilidade, pouco tráfego, os amigos e as brincadeiras. O que foi mais referido foram os parques infantis e os campos de futebol.

A imagem mais representativa da cidade é quase unânime, a resposta D. Afonso Henriques e o Castelo de Guimarães foram os mais referidos mas ainda fizeram referência à história da cidade, ao Toural, ao clube de futebol e às pessoas na cidade.

A descrição, numa palavra, “Guimarães é ... “ apresentou uma grande variedade de respostas, quase todas positivas apenas uma negativa, as respostas dadas foram: Extraordinária, História, Incrível, Espetacular, Bonita, Maravilhosa, Símbolo do Vitória, Organizada/calma, Fantástica, Única, Verde e, por fim, perigosa. Os motivos apontados para a escolha da palavra foram, as notícias negativas, espaços verdes e paisagens, locais de visita, a decoração, o clube, os monumentos, a hospitalidade das pessoas, lojas, local onde nasceram e se têm amigos.

Exemplos: **Rapaz, 12 anos-** “Guimarães é espetacular porque tem muitas coisas para visitar, alguns museus, um pouco de tudo.”; **Rapaz 14 anos -**“ Guimarães é maravilhosa porque é o gosto que eu tenho pela cidade de uma certa forma o clube, a paisagem da cidade, o Toural, o castelo, o parque da cidade”; **Rapariga 11 anos -**“ é maravilhosa, as pessoas como são, as associações como trabalham...”; **Rapariga 10 anos** “é bonita, com muita multidão, lojas”, “é o símbolo do Vitória, eu olho para o símbolo do vitória e faz-me lembrar a cidade e o estádio.”; **Rapaz, 14 anos-** “é história, porque além de ser bonita tem de ser desvendada o mais corretamente possível.”; **Rapariga, 14 anos-** “Fantástica, porque comparado com outras cidades está a evoluir bastante nos últimos tempos, a nível cultural, social, as pessoas dão-se melhor agora”.

No que se refere à primeira coisa que se lembram quando pensam na cidade, houve muita variedade de respostas, mas as que mais foram referidas foram a história, o castelo, o clube e o shopping, para além destas disseram a oficina do pai, a ADCL, os concertos e as atividades, o toural, estudar, lojas, símbolo de Portugal e a confusão no trânsito.

As propostas que os entrevistados fizeram dividem-se em duas categorias: as mudanças a fazer na cidade e o que eles acrescentavam de locais adequados à idade deles. As mudanças que faziam na cidade era diminuição do bullying nas escolas, mais policiamento nas ruas, mais parques infantis, mais atividades, mais piscinas, diminuição da poluição, piscinas gratuitas, mudança do civismo das pessoas a conduzir e alteração da cor dos prédios, auxílio aos sem-abrigo, melhor cobertura dos transportes públicos, mais ciclovias, mais espaços verdes e aumento da segurança na central dos autocarros. Ainda existem 3 crianças que não sabiam o que mudar na cidade.

Exemplos: **Rapariga, 14 anos-** Talvez a segurança na central dos autocarros, há muitos assaltos lá”; **Rapariga, 14 anos-** “ai sei lá, não sei, talvez por não andar muito na cidade não sei bem o que mudar”; **Rapariga 14 anos** “o acesso a transportes públicos, onde eu moro não há muitos transportes para Guimarães nem para outro sítio, há um por dia, então eu mudava isso”. **Rapaz, 14 anos** “Mudava o civismo das pessoas, nas ruas, a conduzir. Alguns automobilistas não respeitam os ciclistas e os peões, não se respeitam como pessoas”.

Quanto aos locais adequados para a idade, 15 dizem existir locais adequados à idade como, por exemplo, o parque da cidade, espaços verdes, biblioteca, cinema, parques ao ar livre. Quatro dizem que não. O que acrescentariam, na opinião deles, era sobretudo mais parques para brincar, também menos estradas e menos poluição, mais piscinas, discotecas e ateliers.

Exemplos: **Rapariga, 8 anos** “Colocava piscinas, escorregas e baloiços aqui onde moro” **Rapariga, 14 anos** “ Não sei... pode ser da minha ignorância, provavelmente já existem , ateliers onde podemos interagir com outras pessoas e se existem não são muito divulgados aqui.”

Por fim, nesta dimensão, a categoria acerca do conhecimento e orientação na cidade. Acerca do conhecimento da cidade 5 dizem conhecer bem a cidade, 6 dizem não conhecer e 7 dizem conhecer mais ou menos, apenas as ruas principais. Os motivos, segundo os entrevistados, são: não se deslocarem muito à cidade por causa da distância, custos e dos receios. Para poderem conhecer melhor a cidade propõe existirem mais visitas de estudo e uma diminuição do custo do bilhete do autocarro.

Exemplos: **Rapariga, 9 anos** “Conheço a cidade mais ou menos, as coisas principais. Acho que devia haver mais passeios para se conhecer, mas o preço devia diminuir. **Rapariga, 14 anos** “Não conheço muito bem a cidade, até gostava de conhecer mais a história e um bocadinho mais a cidade”.

No que diz respeito à orientação nas ruas, 8 entrevistados dizem conseguir orientar-se nas ruas da cidade e os principais motivos são conhecer as ruas, pedir auxílio às pessoas quando não sabem, desde pequenos irem à cidade e os pais ensinarem os percursos, saber onde se situam as coisas principais.

Exemplos: **Rapariga, 14 anos** “Aquilo que eu preciso sei onde fica” **Rapariga, 13 anos** “sim conheço bem os caminhos, porque vou desde pequena com os meus pais à cidade visitar e o meu pai ensinou-me a andar de autocarro e depois já não era preciso ir comigo.”

Os que afirmam não se saber orientar na rua são 11 e os principais motivos apontados são não se orientar sequer de autocarro, não conhecer as ruas, nunca andar sozinho, muita confusão, não conhecer os caminhos para chegar aos sítios.

Exemplos: **Rapariga 11 anos** “Não consigo orientar-me, nem sequer de autocarro”, **Rapariga, 10 anos** “Não conheço as ruas, nem os sítios” Rapariga 10 anos, Não sei, nunca experimentei andar sozinha, só com o meu pai em ocasiões especiais e não ando a ver as ruas”.

Neste domínio da representação e percepção os gostos estão relacionados mais com os espaços de lazer e com o ambiente, espaços verdes tanto na cidade como no bairro onde vivem porque o que é destacado é o shopping, parques infantis, campos de futebol e as zonas verdes. No que diz respeito às preocupações e receios estão muito relacionadas com as recomendações que os pais fazem e com as notícias que ouvem, pois, as preocupações deles são os atropelamentos, os raptos, os assaltos e as perseguições. Quanto à imagem da cidade todos ligaram a cidade à sua história e falaram de D. Afonso Henriques e do castelo, na descrição utilizaram mais adjetivos e para explicarem o motivo recorreram à parte turística da cidade, os monumentos, a hospitalidade das pessoas e a paisagem. Quanto à primeira coisa de que se lembram quando pensam na cidade está muito relacionada com a parte turística da cidade e com o que ouvem acerca da cidade.

Por fim, quanto ao conhecimento e orientação, pouco conhecem da cidade. Como referi, conhecem mais a parte histórica e turística da cidade por causa da pouca mobilidade que têm; eles não vão muito à cidade e, consequentemente, não se sabem orientar nas ruas.

Neste domínio das representações e percepção ainda é possível acrescentar mais acerca da percepção que as crianças têm da cidade, através de desenhos que os mesmos fizeram em que o desafio que lhes foi proposto foi representar a cidade sem lhes dar mais nenhum tipo de dica. Dos desenhos resultantes desta atividade, podem-se traçar oito categorias que se agrupam duas a duas, cidade povoada e cidade despovoada, cidade verde e cidade cinza, cidade habitat e cidade monumento e, por fim, cidade dos adultos e cidade das crianças. Os resultados obtidos foram muitas representações da cidade monumento e representações da cidade das crianças com os espaços que eles gostam, algumas representações da cidade verde e poucas representações da cidade povoada. Apresento agora alguns dos desenhos das crianças e jovens.

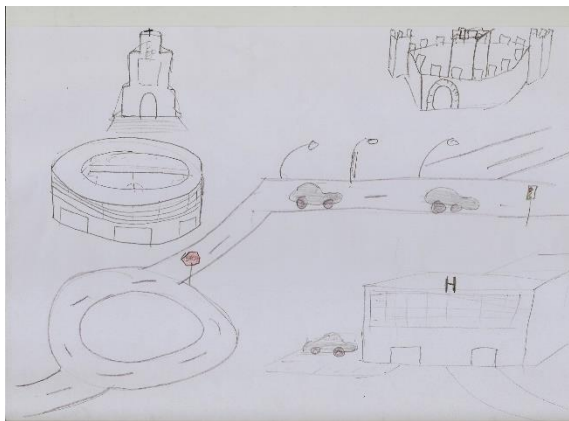


Figura 1- Representação da cidade elaborada por um rapaz de 14 anos  
Neste desenho é possível ver a cidade cinza, despovoada e dos adultos.



Figura 2- Representações da cidade elaborada por um rapaz de 12 anos e rapariga de 10 anos  
Neste desenho é possível ver a cidade monumento e despovoada.



Figura 3- Representação da cidade elaborada por uma menina de 8 anos  
Neste desenho é possível ver a cidade habitat e povoada.



Figura 4- Representação da cidade elaborada por um rapaz de 11 anos  
Neste desenho é possível ver a cidade das crianças e despovoada

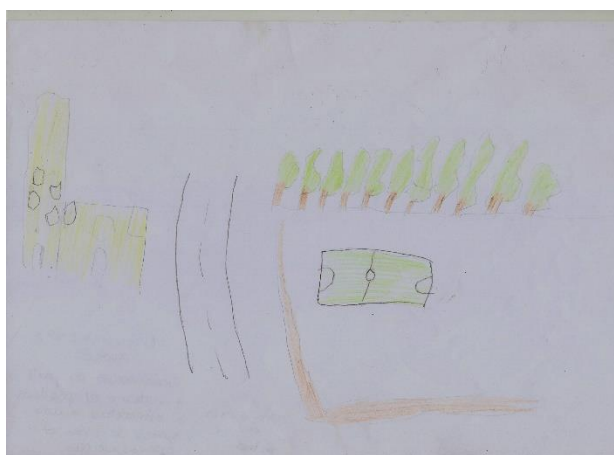


Figura 5- Representação da cidade elaborada por um rapaz de 14 anos

Neste desenho é possível ver a cidade verde e por outro lado a cidade dos adultos e despovoada.

### 3- Práticas urbanas

No domínio das práticas urbanas as categorias a destacar são: as rotinas diárias, os tempos livres e os destinos.

As rotinas diárias dos entrevistados são quase todas idênticas: acordar, pequeno-almoço, escola, regresso a casa, fazer os trabalhos de casa, ver TV, jantar e dormir, outros antes de ir para casa ainda referem ir para a ADCL, fazer os trabalhos de casa e jogar computador. Por outro lado, há uma parte dos entrevistados que não faz referência à escola e só fala nas brincadeiras e atividades que faz durante o dia, jogar computador, ver televisão, jogar futebol, brincar.

No que diz respeito aos tempos livres, existem três tipos diferentes de atividades de tempos livres, atividades ao ar livre em que são destacadas: andar de bicicleta, caminhar, brincar às escondidas e apanhadas, correr e jogar futebol; atividades em casa que foram as mais destacadas: ver televisão, ler, estudar, jogar computador, estar nas redes sociais, assistir a séries, filmes, navegar na internet, ouvir música, desenhando, escrever; por fim, atividades institucionalizadas, natação, estar na ADCL, jogar futebol.

Finalmente quanto aos destinos, poucas são as crianças que dizem visitar alguma coisa ou ir a algum lado sem ser próximo de casa, mas os destinos frequentados são a biblioteca, as piscinas, cinema, shopping e parque da cidade.

No domínio das práticas urbanas é bem visível que a rotina destas crianças é basicamente casa-escola, escola- casa e quase todas as crianças manifestaram esta rotina; de salientar que ainda houve um grupo de crianças/jovens (os que viviam no bairro social) que na sua rotina nunca falou da escola, mas sim das atividades que faz, como por exemplo: correr, brincar. Os seus tempos livres são maioritariamente passados em casa em atividades de baixo rendimento físico a ver TV, computador, redes sociais ou então em instituições, são muito poucas as atividades ao ar livre. Neste domínio existe uma diferença quanto ao local de residência, as crianças que habitam no Bairro Social foram as que deram preferência às atividades ao ar livre. Não se manifestaram diferenças quanto à idade nem ao sexo dos entrevistados.

### Considerações finais

Com este estudo pode-se confirmar o que é dito na literatura, as crianças e jovens possuem pouca autonomia e mobilidade, deslocam-se pouco na rua e usam pouco transportes públicos. Destaca-se ainda que as crianças têm pouco conhecimento acerca da cidade onde vivem, não se sabem orientar nela e que isto está relacionado com a pouca mobilidade que têm.

As crianças/jovens contribuíram ainda com medidas acerca do que melhorar na cidade, segundo a opinião deles e ainda com ideias do que havia de ser implementado para a idade deles, dando sugestões para a implementação. Seria necessário, depois deste estudo, a construção de políticas públicas que melhorassem a autonomia, mobilidade e perceção das crianças e jovens do município de Guimarães.



## Bibliografia

- Carniel, J.D., Krebs, R. J., Machado, Z., Duarte, M. (2011). Percepção do espaço urbano em escolares de Florianópolis. *Movimento*, Porto Alegre, v.17, n.º1, pp. 213-235, janeiro a março.
- Christensen, P., Mikkelsen, M. R., Nielsen, T.A.S, Harder, H. (2011). Children, Mobility, and Space: Using GPS and Mobile Phone Technologies in Ethnographic Research. *Journal of Mixed Methods Research*. XX (X), pp. 1 –20.
- Lansky, S., Gouvêa, M.C.S., Gomes, A.M.R. (2014). Cartografia das Infâncias em Região de Fronteira de Belo Horizonte. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n.º 128, pp. 629-996.
- Lopes, C. M. O. (2011). *Autonomia e mobilidade associada à independência dos Jovens em meio rural*. Dissertação de Mestrado em Educação para a Saúde, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Neto, C. (2008). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. & Malho, M. J. (2004) Espaço urbano e a independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73, Julho/Setembro
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007), *Considerações sobre a Autonomia na contemporaneidade* disponível:[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812007000300004&script=sci\\_arttxt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812007000300004&script=sci_arttxt).
- Rodrigues, F. M. G., Pessoa, V. M., Silva, S. M. (2007) Verificação do nível de independência de mobilidade de crianças. *MOVIMENTUM*, Ipatinga: Unileste MG, v. 2, n.º 2, agosto/dezembro.
- Shaw, B., Elliot, B., Watson, B.F., Mocca, E., Hillman, M. (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. Policy Studies Institute.
- Tonucci, F. (2009). Cities at human scale: Children's city. *Revista de Educación*. N.º extraordinário, pp.147-168.
- Trocado, P. (2012). *As deslocações casa-escola e a mobilidade das crianças e dos jovens: uma breve reflexão*. Cadernos curso de doutoramento em geografia. Flup.

## Espacialistas emocionais: a Criança na Cidade

**Frederico Lopes**

Faculdade de Motricidade Humana-Universidade de Lisboa  
[fred.lopes3@gmail.com](mailto:fred.lopes3@gmail.com)

**Carlos Neto**

Faculdade de Motricidade Humana-Universidade de Lisboa  
[cneto@fmh.ulisboa](mailto:cneto@fmh.ulisboa)

**Rosa Madeira**

Universidade de Aveiro  
[rmadeira@ua.pt](mailto:rmadeira@ua.pt)

**Resumo** –A exclusão da criança do espaço público urbano, em função das fortes restrições à sua autonomia e liberdade de circulação, tem-se vindo a agravar nas últimas décadas. Este facto está seriamente a comprometer o bem-estar, saúde e desenvolvimento da criança, bem como a impedir que esta possa usufruir da urbe enquanto espaço primordial de participação, jogo, lazer, e de atividade física, social e emocional.

Neste artigo, apresentamos os dispositivos metodológicos usados num estudo sobre as experiências de lugar emocionais de crianças no contexto urbano, o qual se encontra integrado num trabalho mais amplo desenvolvido no seio de um doutoramento, em fase de conclusão.

Através da complexidade metodológica apresentada, pretendemos elaborar sobre as relações entre a mobilidade da criança no território urbano e as propriedades emocionais percebidas ou sentidas nos diferentes espaços públicos.

Para a realização desta pesquisa foi adotada uma metodologia geo-participativa amiga da criança denominada de *SoftGISChildren*; tendo sido criado um questionário-mapa-online-*“mapionário”* designado por “Cidade Ideal: Um jogo de imaginação gráfica!”.

A metodologia *SoftGIS* com base de internet foi inicialmente desenvolvida na Finlândia, em 2005, na Aalto University. Ao recolher, analisar e apresentar conhecimento subjetivo localizado (*Soft*) combinado com a informação objetiva *“hard”* de dados do tipo *GIS* sobre a estrutura urbana, obtidos a partir dos sistemas de informação geográfica, esta metodologia faz a ponte entre o conhecimento técnico especializado e o conhecimento vivido pela espacialização.

O grupo de participantes que integrou este estudo foi constituído por 52 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, oriundas de uma escola pública, EBI Dr. Joaquim de Barros, situada em Paço de Arcos, no concelho de Oeiras.

Através do *“mapionário”* as crianças foram convidadas a identificarem e a localizarem no mapa digital as suas experiências de lugar significativas, decorrentes da sua deslocação quotidiana pelos espaços públicos de Oeiras; e a reportarem sobre a sua mobilidade real e desejada entre a casa e a escola e para os lugares significativos.

As experiências de lugar, agrupadas em quatro categorias, encontram-se pré-definidas no questionário e assumem uma dimensão teórica transacional operacionalizada através do conceito Gibsoniano de *“affordance”*, enquadrado à luz da Psicologia Perceptual Ecológica e da Psicologia Ambiental.

Para o presente estudo apenas se tiveram em conta as *“affordances”* emocionais, entendidas como as sensações ou qualidades sensoriais percebidas pelas crianças nos diferentes lugares por onde circula. A lista das 18 *“affordances”* emocionais pré-definidas incluiu “divertido” (um lugar que é divertido); “calmo” (um lugar que é calmo); “bom para se estar”; “aborrecido”; “bonito”; “feio”; “desarrumado”; “arrumado”; “perigoso”; “inseguro”; “seguro”; “sujo”; “limpo”; “poluído”; “não poluído”; “sossegado”; “barulhento”; “escuro”.

A partir do conhecimento de lugar gerado pela criança através do *“mapionário”* foram criados mais dois dispositivos metodológicos essenciais para a exploração de dados resultantes da tríade “mobilidade-*affordance* emocional-espaço público”. A categorização de *affordances* emocionais nos aglomerados “sensação”, “estética”, “segurança” e “stresse” e a tipologia de espaço público urbano.

Os resultados obtidos reforçam a convicção da pertinência de realizar estudos sobre a relação criança-lugar, usando metodologias centradas na criança e a partir das suas experiências pelo território enquanto ator em movimento. O conhecimento gerado por este tipo de pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de um planeamento urbano participado e conceção de espaço público centrados nos reais interesses e aspirações das crianças.

**Palavras-chave:** *softGISChildren*; *affordance* emocional; mobilidade; espaço público

## Contextualização teórica

A presente investigação tem como referencial teórico basilar os fundamentos da *Psicologia Ambiental* no que concerne a relação transacional *Pessoa-Ambiente*. De acordo com esta perspectiva, a pessoa e o ambiente são mutuamente transformados e afectados pelo outro numa relação recíproca transacional que conduz à emergência de unidades experienciais de lugar através das características físicas e espaciais, actividades realizadas e significados atribuídos a esses lugares (Bonnes & Bonaiuto, 2002).

Igualmente importante é o conceito transacional e relacional de “*affordance*” e o de “*mobilidade*”, bem como da interdependência de ambos. O primeiro foi conceptualizado enquanto possibilidades de ação disponibilizadas ao sujeito pelos elementos no ambiente através de um processo recíproco de ação-percepção que depende das características do ambiente e do sujeito (Gibson, 1979; Kyttä, 2003), do significado ambiental e das normas socioculturais (Kyttä, 2004). Vários trabalhos de investigação oriundos das mais diversas áreas de estudos da infância e focados na relação da criança com o ambiente sociofísico (e.g.: psicologia ambiental, sociologia da infância, geografia da infância) adotam a perspectiva transacional da relação criança-lugar e usam o conceito de *affordance* (e.g.: Christensen & Mikkelsen, 2013; Kyttä, Broberg, & Kahila, 2012; Lim & Barton, 2010). Por seu lado, a “*mobilidade*” ou “*ação*” é fundamental para a pessoa entender a relação recíproca entre ela própria e o contexto sociofísico (Gunther, 2003). De acordo com Holt (1975), a mobilidade é fundamental para que a criança possa adquirir controlo físico e emocional do ambiente e construir conhecimento experiencial sobre este através do “*acting-in-space*” (Hart & Moore, 1973). Mais ainda, Weston (2010) demonstra que o movimento físico pelo ambiente é fundamental para as crianças e jovens aprenderem sobre este, sendo capazes de o realizarem autonomamente, com benefícios ao nível do desenvolvimento neuronal.

Neste seguimento, no seio do presente estudo, o conceito de “*independência de mobilidade da criança*” no espaço urbano, que pode ser entendido como a liberdade de movimento das crianças e jovens para se deslocarem na sua vizinhança ou cidade, sem a supervisão adulta (Tranter, 1994), torna-se fundamental discutir. Hillman, Adam, & Whitelegg (1990) foram pioneiros no estudo da independência de mobilidade de crianças, em Inglaterra, tendo-a definido como um conjunto de licenças de mobilidade dadas às crianças pelos seus cuidadores que viabilizam a sua deslocação autónoma pelo espaço público. Segundo Neto & Marques (2007), a independência de mobilidade das crianças é um conceito que deve ser entendido numa perspectiva evolutiva do desenvolvimento da criança, na qual esta, ao longo do tempo, vai adquirindo uma representação cognitiva mais consistente do espaço que a rodeia, fruto de uma autonomia e liberdade de ação progressiva; decorrentes de uma percepção, exploração, descoberta e aprendizagem do envolvimento físico e do funcionamento deste. Mais ainda, este conceito foi integrado na construção metodológica realizada para o gerar de conhecimento relativo à relação emocional estabelecida entre as crianças participantes e o envolvimento sociofísico espacial urbano.

De acordo com o relatório da UNICEF sobre o estado mundial da infância, mais de 1000 milhões de crianças vivem atualmente em grandes e pequenas cidades (UNICEF, 2012). Isto significa que a experiência da infância ocorre cada vez mais em contextos urbanos. A área territorial deste estudo é urbana e corresponde ao município de Oeiras onde, em 2014 (aquando da realização da recolha de dados), 15.8% da população era constituída por crianças com idades entre os 0 e os 14 anos<sup>14</sup>. Uma pesquisa internacional recente concluiu que as crianças portuguesas gozam dos níveis mais baixos de independência de mobilidade. Num conjunto alargado de 16 países, Portugal ocupa a 14.<sup>a</sup> posição, ao lado da Itália, logo seguida pela África do Sul; o lugar cimeiro é tomado pela Finlândia, seguida pela Alemanha e Noruega, em 15.<sup>o</sup> e 14.<sup>o</sup>, respetivamente (Shaw et al., 2015). Investigações recentes efetuadas sobre o nível de independência de mobilidade das crianças em Portugal concluíram que a mobilidade autónoma das crianças portuguesas em meio urbano é menor do que em meio rural (Cordovil, Lopes, & Neto, 2015; Lopes, Cordovil, & Neto, 2014).

A criança portuguesa do século XXI encontra-se excluída do espaço público urbano, o seu corpo está alienado de uma vivência corporal na cidade. A criança e a urbe encontram-se desencontradas e a sua reconciliação é urgente e preciosa (Lopes & Neto, 2014). A exclusão da criança do espaço público urbano é uma consequência das fortes restrições à sua autonomia e liberdade de circulação, fruto de uma cultura dominante “*motorizada*” que sujeita a criança a perceber a cidade a partir do banco traseiro do automóvel (Lopes et al., 2014). Em simultâneo, e ao longo de décadas, as políticas municipais para a cidade, nomeadamente, nos países mediterrâneos, centram-se no adulto enquanto ser que se desloca de modo motorizado;

---

<sup>14</sup> Fonte: Pordata, extraído de <http://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, acedido a 02/03/16.

privatizando o espaço público e impedindo a sua apropriação através do corpo em jogo e em movimento (Tonucci, 2005). Deste modo, o bem-estar, saúde e desenvolvimento da criança, bem como o usufruto da urbe enquanto espaço primordial de participação, jogo, lazer, e de atividade física, social e emocional encontra-se seriamente comprometido.

Neste seguimento, consideramos ser socialmente relevante efetuar estudos sobre a mobilidade e interações da criança no espaço urbano, como forma de auscultar uma parte significativa da infância vivida no meio urbano, de modo a recolhermos informações e conhecimentos que possam vir a ser usados para, efetivamente, melhorar a experiência de ser criança em cidade.

Outro contributo importante para o referencial teórico deste estudo é o trazido por Proshansky, Fabian, & Kaminoff (1983) ao referirem-se aos significados de lugares enquanto resultado de relações multidimensionais do foro funcional, cognitivo, simbólico e emocional. Assim, as “*affordances*” no ambiente não são apenas convites à ação funcional sob elementos sociofísicos mas também de ordem social, cultural e emocional, tal como é proposto por Kyttä (2004). Neste estudo, esta investigadora propõe um modelo hipotético para a definição de ambientes amigos da criança, em função de uma relação entre o número de *affordances* realizadas pelas crianças e a sua independência de mobilidade. Para o propósito deste estudo, a “*affordance*” é entendida enquanto processo transacional de experiência emocional de lugar; e a mobilidade das crianças na cidade como modo de acesso (tipo de deslocação e de acompanhamento) aos espaços sociofísicos nos quais as *affordances* emocionais se realizam. Christensen & Mikkelsen (2013) sintetizam bem esta ideia ao argumentarem que as crianças perseguem ativamente e criam lugares significativos através de processos sociais, materiais e simbólicos, decorrentes do movimento pelos lugares e das relações transacionais aí estabelecidas.

Para a realização deste estudo foi adotada uma metodologia geo-participativa amiga da criança denominada de *SoftGISchildren*, a qual possibilitou a criação de um questionário-mapa-online-designado por “Cidade Ideal: Um jogo de imaginação gráfica!”. A metodologia *SoftGISchildren* insere-se num quadro teórico e conceptual mais abrangente denominado *Public Participation Geographic Information Systems (PPGIS) integrado sobretudo no âmbito dos processos de planeamento urbano*. De acordo com Tulloch (2008), *PPGIS* é um campo dentro da ciência de informação geográfica centrado nas diferentes formas adoptadas pelas pessoas no uso de diversas tecnologias geo-espaciais; o que lhes possibilita participar em processos públicos de planeamento, tais como, mapeamento e tomada de decisão. Brown & Kyttä (2014) relacionam o *PPGIS* com o conceito de “*affordance*” referindo-se ao primeiro como processo de mapeamento participativo, teoricamente e conceptualmente enquadrado na abordagem transacional das relações pessoa-ambiente. Esta abordagem transacional é materializada pelas “*affordances*”, as quais atribuem significado e valor para lugares específicos.

A metodologia *SoftGIS* com base de internet foi inicialmente desenvolvida na Finlândia, na Aalto University, em 2005. Surge da combinação dos dados “*Soft*” associada à informação subjetiva dos residentes locais relativamente às suas experiências de lugares (Rantanen & Kahila, 2009), com a informação objetiva “*hard*” de dados do tipo *GIS* sobre a estrutura urbana (ex.: densidade urbana, percentagem de espaço verde; percentagem de crianças por buffer residencial), obtidos a partir dos sistemas de informação geográfica (Kyttä, 2011).

A metodologia *SoftGISchildren* foi criada a partir da definição de ambientes amigos das crianças em torno dos aspetos da mobilidade e do jogo no ambiente físico. De acordo com vários autores, lugares amigos das crianças possibilitam independência de mobilidade territorial e oportunidades diversificadas de exploração e de jogo, por meio da perceção e realização de *affordances*, no envolvimento (Kahila & Kyttä, 2010; Kyttä, 2004; Moore, 1986). Um estudo pioneiro desenvolvido por Kyttä et al. (2012) usou a metodologia *SoftGISchildren* visando estudar a relação entre as experiências ambientais de 1837 crianças (10-15 anos de idade) em Turku (Finlândia), os seus padrões de mobilidade, as características urbanas da sua área residencial e elementos relativos à saúde e bem-estar. Nesta investigação, os participantes assinalaram, por meio de um *mapionário* (um questionário-mapa online), as suas experiências de lugar significativas de acordo com *affordances* pré-estabelecidas; e responderam a questões sobre a mobilidade a esses lugares e a outras relacionadas com saúde e bem-estar.

Na presente investigação, e tendo como inspiração o trabalho mencionado anteriormente desenvolvido com a metodologia *SoftGISchildren*, foi criado um dispositivo metodológico diferenciado para estudar as experiências subjetivas significativas de índole emocional das crianças, no espaço físico da cidade. O carácter inovador do dispositivo metodológico construído reside no facto de ser composto por três instrumentos de recolha de dados, o *SoftGISchildren* *mapionário* (Cidade Ideal: Um jogo de imaginação gráfica!), a classificação de *affordances* emocionais, e a

tipologia de espaço urbano; sendo que os dois últimos métodos surgem posteriormente na sequência da aplicação do primeiro. Uma diferença crucial relativa ao trabalho pioneiro realizado por Marketta Kytä e colegas reside na concretização das variáveis independentes relativas ao espaço urbano. Kytä et al. (2012) constituíram como variáveis independentes relativas às medidas de estrutura urbana, a densidade residencial, proporção de estrutura verde e proporção de crianças. Estas foram calculadas numa área circular de 500 m em torno da casa de cada participante, e obtidas a partir das informações do tipo “hard” fornecidas pelos sistemas de informação geográfica (GIS). No caso do nosso estudo, e a partir da localização no mapa digital das *affordances* escolhidas pelas crianças através do “mapionário”, foi criada uma tipologia de espaço urbano assente na forma e/ou função dos vários espaços urbanos que fazem parte do quotidiano das crianças. Assim, a variável independente relativa à composição do espaço físico traduz-se por essa mesma tipologia de espaço. Outro aspeto diferenciador a destacar na conceção metodológica do atual estudo, prende-se com a construção de uma categorização das *affordances* emocionais nas categorias “sensação”, “estética”, “segurança” e “stress”. Esta especificidade possibilita explorar a relação entre tipologias de espaço urbano e a concretização e expressividade de determinadas categorias de *affordances* emocionais.

O enfoque metodológico colocado neste artigo deve-se a considerarmos ser socialmente relevante e urgente o desenvolvimento e a implementação de metodologias participativas infantis sobre a vida da criança no ambiente urbano. Esta preocupação encontra-se enquadrada pelo artigo 12.º da Convenção Sobre os Direitos da Criança, no qual as crianças têm o direito de participar ativamente nos assuntos que dizem respeito à sua vida, e que as suas opiniões devem ser tomadas em consideração pelos centros de decisão. Nos processos participativos infantis, os adultos devem atuar enquanto facilitadores, promovendo canais de escuta e de participação apropriados às culturas de infância. Neste sentido, acreditamos que dada a natureza conceptual e metodológica deste trabalho, este possa ser considerado como uma contribuição válida para a criação de um lugar de ação, de vez e de voz para a criança na cidade.

## **METODOLOGIA**

### **Objectivo de investigação**

Gerar conhecimento descritivo sobre a mobilidade, *affordances* emocionais e os espaços urbanos emocionalmente significativos da criança; e sugerir um modelo teórico da relação criança-lugar, o qual privilegia a criança enquanto ator participante no espaço urbano da sua cidade, na sua procura ativa de transações emocionais no e com o seu território sociofísico significativo.

### **Participantes**

Esta investigação foi aprovada pelo Departamento Geral de Educação, Comissão Nacional de Proteção de Dados e pelo Conselho Ético da Faculdade de Motricidade Humana. Foi também obtido o consentimento informado parental e o das próprias crianças.

Neste estudo participaram 52 crianças (48.1% raparigas e 51.9% rapazes; 89.6% têm bicicleta; 89.6% das famílias possuem automóvel), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, oriundas de uma escola pública, EBI Dr. Joaquim de Barros, situada em Paço de Arcos, no concelho de Oeiras.

### **Instrumentos Metodológicos**

#### **SoftGISChildren**

Foi aplicada a metodologia SoftGISChildren através de um questionário-mapa online designado por “Cidade Ideal: Um jogo de imaginação gráfica!”. Esta aplicação contempla duas dimensões, uma centrada na “cidade real” e outra na “cidade ideal”. A criança é convidada a localizar no mapa *affordances* pré-estabelecidas agrupadas em quatro categorias, social, funcional, lazer e emocional (para o presente estudo foram apenas incluídas as *affordances* emocionais). Após a localização de cada *affordance*, um mesmo conjunto de questões relativas aos comportamentos de mobilidade que a criança demonstra no seu quotidiano (cidade real) e gostaria de praticar (cidade ideal) na deslocação para esses lugares são apresentados. Mais ainda, no âmbito da cidade real, a criança é convidada a localizar a sua casa, a desenhar no mapa o percurso que realiza entre esta e a escola (localização pré-estabelecida) e a reportar a mobilidade real e ideal nesse trajeto. O conteúdo deste questionário surge de uma confluência de outros estudos com uma forte incidência na problemática da independência de mobilidade e da relação da criança-lugar (Cordovil, Lopes, & Neto, 2012; Cordovil, Lopes, Arez, et al., 2012; Kytä et al., 2012; Lopes et al., 2011; Machado, 2008; Moreno, 2009).

A recolha de dados ocorreu em 2014 na EBI Dr. Joaquim de Barros, em salas equipadas com computadores ligados à internet, tendo sido disponibilizado um computador por criança. O preenchimento do questionário foi acompanhado pelo investigador e o número máximo de crianças

por sessão nunca excedeu as dez. O papel do investigador foi o de clarificar as dúvidas que foram surgindo, e prestar algum auxílio às crianças que tinham mais dificuldade em encontrar no mapa os lugares significativos. O preenchimento do questionário foi individual, embora tenha sido permitido às crianças auxiliarem-se umas às outras.

#### **Taxonomia de affordances emocionais**

Foi criada uma proposta de categorização de *affordances* emocionais, de forma a agrupar as diversas *affordances* em categorias a partir de critérios pré-definidos propostos pelo investigador. Na tabela seguinte é apresentada a taxonomia criada.

	<b>Clusters de affordances</b>	<b>Critério</b>	<b>Affordances</b>
<b>Affordances emocionais</b>	sensação	Incide principalmente na experiência de sentimentos	divertido calmo bom para se estar aborrecido bonito
	estética	Incide principalmente na experiência estética	feio desarrumado arrumado
	segurança	Incide principalmente na experiência de segurança	perigoso inseguro seguro sujo limpo
	stresse	Incide principalmente na experiência de agentes stressores ambientais	poluído não poluído sossegado barulhento escuro

**Tabela 5: Taxonomia de Affordances Emocionais**

#### **Tipologia de espaço urbano**

Foi criada uma tipologia de espaço urbano a partir de tipologias de espaço público existentes (Brandão, 2008; Carr, Francis, Rivlin, & Stone, 1992; Sandalack & Uribe, 2010). Nesta recriação foi tida em consideração os lugares significativos assinalados pelos participantes, de forma a incluir os diferentes espaços físicos urbanos que fazem parte da rotina diária das crianças no estudo. Os diferentes tipos de espaços incluídos na tipologia criada servem de referência estrutural para as interações socio-espaciais destas crianças na cidade. A classificação dos lugares em função da tipologia de espaço urbano foi efetuada digitalmente pelo investigador, a partir das *affordances* multidimensionais marcadas pelas crianças (ainda que para o presente estudo, apenas sejam contempladas as do tipo emocional). A tipologia de espaço urbano criada é constituída pelas seguintes categorias:

1. Rua.
2. Largo ou praça.
3. Espaço verde.
4. Espaço exterior de jogo e de desporto.
5. Espaço frente de água.
6. Espaço comercial.
7. Espaço recreativo e de lazer.
8. Escola.
9. Espaço habitacional.
10. Espaços de vizinhança.
11. Outro.

#### **Variáveis de investigação**

Foram identificadas um conjunto de variáveis centrais que possibilitam postular um conjunto de perguntas de investigação relevantes no sentido de validar o apetrecho metodológico adotado e explorar a relação entre a mobilidade, as *affordances* emocionais e o uso dos diferentes espaços urbanos. As variáveis ou combinações de variáveis selecionadas são as seguintes:

1. Distância casa-escola.
2. Mobilidade escola-casa (real e ideal).
3. Mobilidade escola-casa em função da idade e do género.
4. Medos ambientais percebidos no trajeto casa-escola.
5. Número de lugares emocionais, ou de *affordances* emocionais.
6. Variação de distância territorial de lugares emocionais.



7. Qualidade da transação emocional.
8. Apreciação de lugares emocionais.
9. Mobilidade para lugares emocionais (real e ideal).
10. *Affordances* emocionais em função de área de vizinhança.
11. *Affordances* emocionais em função de tipologias de espaço urbano.

#### **Tratamento de dados**

O tratamento de dados foi realizado recorrendo a diferentes modos de análise descritos nos pontos seguintes:

- Os dados relativos às variáveis de investigação foram sujeitos a análise estatística descritiva através do Spss, versão 22. Este programa foi também usado para classificar as *affordances* emocionais nas categorias estabelecidas, de acordo com a tipologia criada para o efeito.
- O programa Excel, versão 2013, foi usado para a construção dos gráficos.
- O “Quantum Gis” (QGIS), versão 2.8.1 Wien é um sistema de informação geográfica de sinal aberto que possibilita criar mapas com diferentes camadas, visualizar, editar e analisar dados<sup>15</sup>. Os lugares emocionais localizados pelas crianças e as respostas dadas usando o “SoftGISchildren- Cidade Ideal: Um jogo de imaginação gráfica!” foram importados para o QGIS. Dessa forma, foi possível calcular as distâncias lineares entre casa e escola e casa e lugares emocionais; criar as diferentes camadas de informação geo-localizada apropriadas à presente análise de dados; classificar os lugares escolhidos de acordo com a tipologia de espaço urbana criada para o efeito; e obter a imagem presente neste artigo dos diferentes lugares significativos.

## **RESULTADOS**

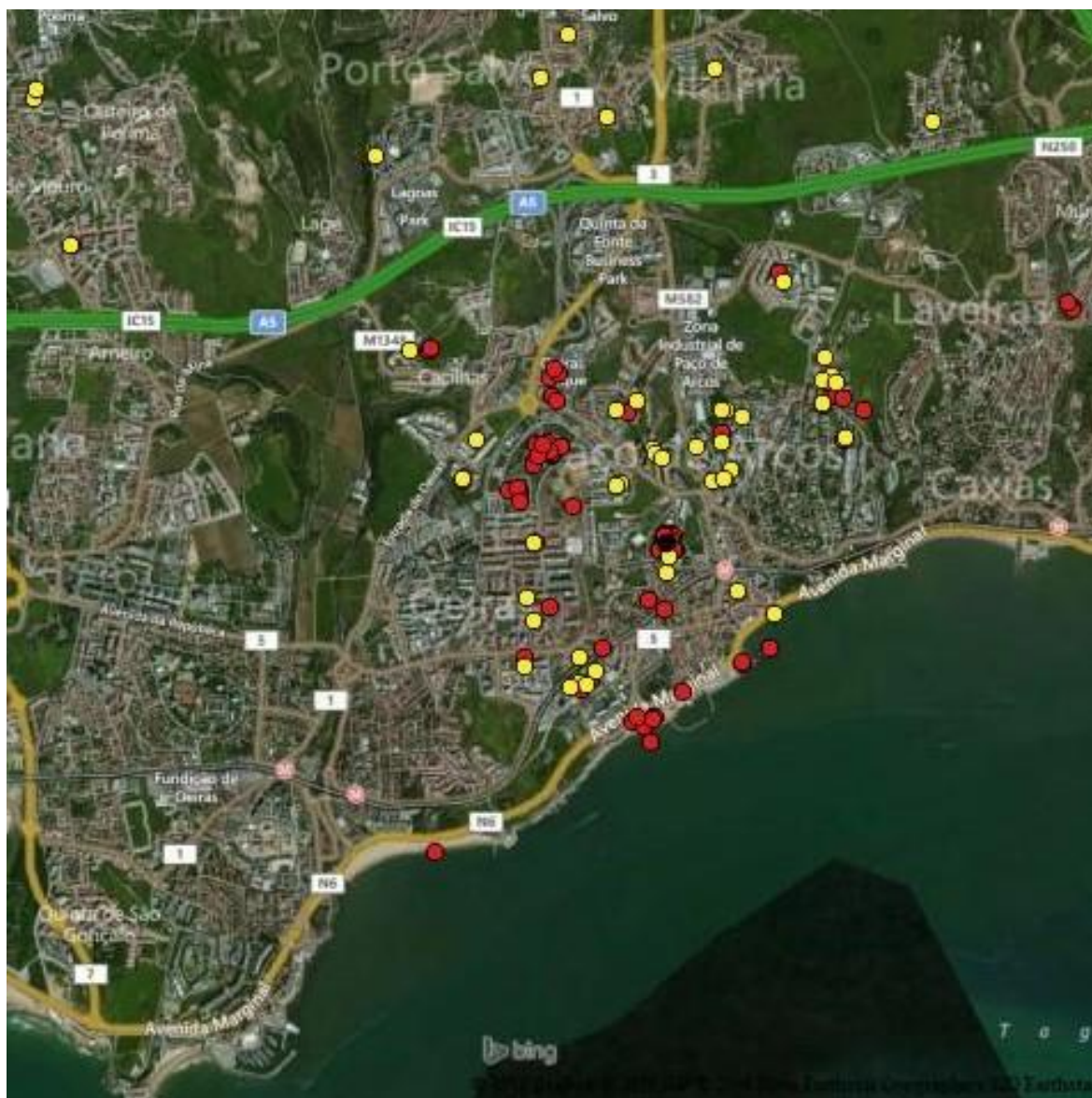
### **Expressão gráfica territorial dos lugares significativos**

Os lugares significativos dos participantes encontram-se visualizados, em baixo, na figura 1 através de um conjunto de marcações:

- 52 lugares identificados e localizados pelos participantes enquanto casas (pontos amarelos, um por cada criança).
- 74 lugares identificados e localizados ao todo pelos participantes enquanto *affordances* sociais (pontos vermelho).
- 1 lugar previamente identificado e localizado enquanto a Escola EBI. Dr. Joaquim de Barros (ponto preto).

---

<sup>15</sup> <http://www.qgis.org/en/docs/index.html>, acedido em 06/03/16



**Figura 1: Lugares significativos dos participantes enquanto Espacialistas emocionais**

### **Distância casa-escola**

A distância média linear entre as casas dos participantes e a escola foi de 1727 metros ( $DP=1704$ ). Isto significa que a média dos participantes vivem a 1,7km de distância da escola.

### **Mobilidade escola-casa (real e ideal)**

A mobilidade escola-casa foi avaliada em termos de modo de deslocação e tipo de acompanhamento no percurso. Relativamente ao primeiro aspeto, a mobilidade pode ser ativa (a pé, de bicicleta, ou outro modo de transporte ativo), ou motorizada (de automóvel), ou híbrida (transporte público). No que concerne ao segundo aspeto, a mobilidade pode ser independente (percurso realizado sozinho ou com outras crianças) ou não-independente (percurso realizado na companhia de adultos). A maior parte das crianças desloca-se diariamente de casa para escola de modo motorizado (52%), seguido pelo modo ativo (44%) e híbrido (4%). Os níveis de autonomia na deslocação escola-casa são baixos (apenas 36% das crianças se desloca de modo independente ou autónomo). A maioria dos participantes faz este percurso diário acompanhado por adultos (64%).

Relativamente ao modo de deslocação ideal, a maior parte das crianças gostaria de se deslocar de modo ativo (76%) e apenas 20% e 4% gostariam de se deslocar de modo motorizado e híbrido, respetivamente. A maioria das crianças gostaria de se deslocar em autonomia no trajeto casa-escola (82.4%).

### **Mobilidade escola-casa em função do género/idade**

A idade média a partir da qual as crianças se deslocam entre a escola e a casa de modo ativo, híbrido e motorizado foi, respectivamente, 11.9 ( $DP=1.0$ ), 13.5 ( $DP=0.7$ ) e 11.5 ( $DP=0.7$ ) anos de idade; e a idade média para a deslocação independente foi de 12 ( $DP=1.0$ ) anos de idade.

Há mais raparigas do que rapazes a deslocarem-se no percurso escola-casa de modo ativo (54.5% vs 45.5%) e de modo híbrido (2 raparigas vs 0 rapazes). Quanto ao modo motorizado, este foi escolhido por mais rapazes do que raparigas, 61.5% vs 38.5%. Relativamente ao modo de deslocação independente e não-independente, não foram verificadas diferenças percentuais ao nível de género.

#### **Medos ambientais percebidos no trajeto casa-escola**

Os medos apontados com maior expressividade pelos participantes foram andar sozinho (11.5%), outras crianças e jovens (9.6%), cães ou outros animais (7.7%) e o escurecer (5.8%). Quanto ao medo de transportes motorizados, apenas 1.9% referem o automóvel e o mesmo valor verifica-se em relação a motos.

#### **Número de lugares emocionais, ou de affordances emocionais**

Foram localizadas e identificadas um total de 74 *affordances* emocionais. Foi registado uma média de *affordances* por criança de 1.42 ( $DP=1.54$ ) e um valor mínimo e máximo de 0 e 8, respetivamente.

#### **Variação de distância territorial de lugares emocionais**

A distância média linear entre os lugares onde as *affordances* emocionais se realizaram e as casas dos respetivos participantes é de 893 metros, sendo o valor mínimo e máximo de deslocação territorial para os lugares emocionais de 3 e de 5471 metros.

#### **Qualidade da transação emocional**

Nas figuras 2 e 3, em baixo, estão representados os gráficos relativos à frequência de realização de *affordances* emocionais. No primeiro caso, é possível constatar que as *affordances* emocionais mais prevalentes foram as “divertido” (lugar divertido); “calmo”; “barulhento”; “seguro”; “limpo”; “bom para se estar”; e “perigoso”, com as respetivas percentagens, 12.2%; 10.8%; 9.5%; 9.5%; 8.1%; 6.8%; e 6.8%. No segundo gráfico pode-se constatar uma maior expressividade para as *affordances* da categoria “stresse” (36.5%) e “sensação” (33.8%).

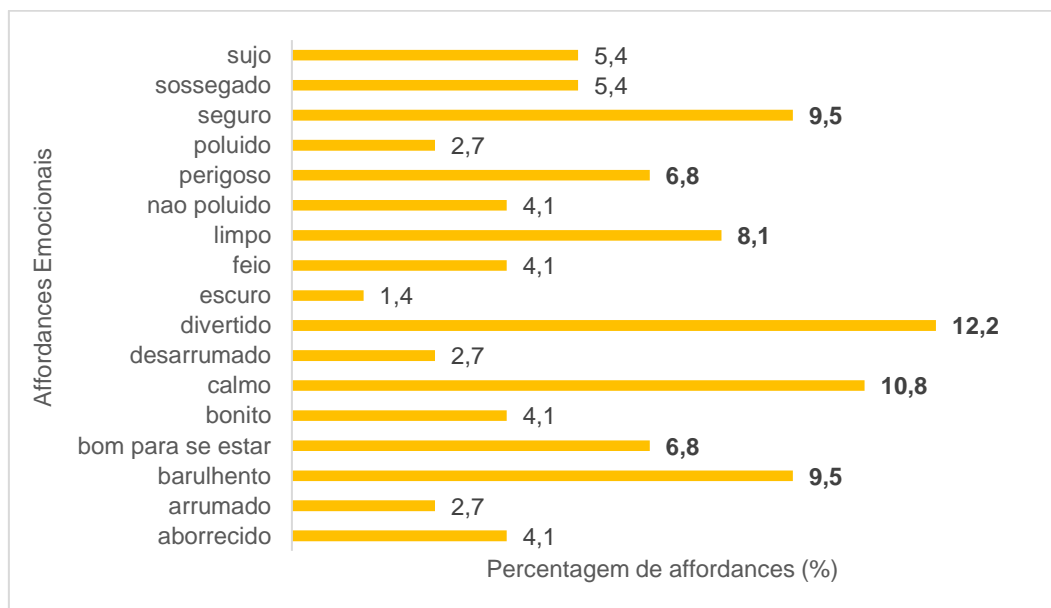


Figura 2: Expressividade de Affordances Emocionais

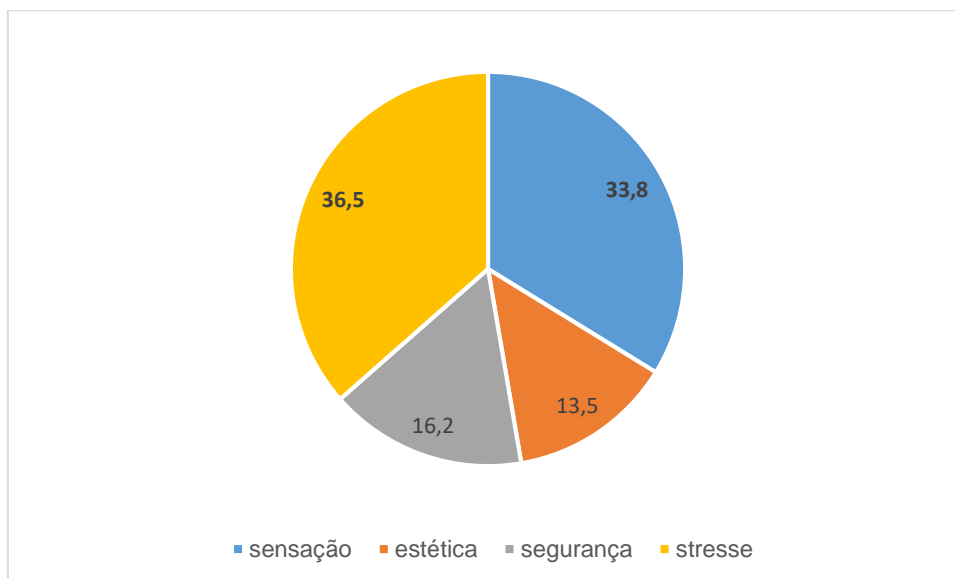


Figura 3: Expressividade das categorias de Affordances Emocionais

### **Apreciação de lugares emocionais**

A maior parte dos lugares emocionais foi apreciado pelos participantes enquanto agradáveis (72.7%). Apenas 19.7% dos lugares foram considerados como desagradáveis e 7.6%, simultaneamente, agradáveis e desagradáveis.

### **Mobilidade para lugares emocionais (real e ideal)**

A mobilidade para os lugares onde as *affordances* emocionais emergem foi avaliada em termos de modo de deslocação (pergunta de escolha múltipla), sendo considerada ativa (a pé, de bicicleta, ou outro modo de transporte ativo), motorizada (de automóvel) e híbrida (transporte público); e tipo de acompanhamento nesse percurso, sendo considerada independente (sozinha ou com outras crianças), ou não-independente (acompanhada por adultos).

O modo de deslocação mais usado pelas crianças para os lugares emocionais é o motorizado (71.7%), seguido do ativo (53.3%) e do híbrido (6.7%). Mais de metade das deslocações efetuadas pelas crianças para os espaços urbanos onde as *affordances* emocionais se realizam é feita em autonomia (54.1%). O modo de deslocação ideal para os lugares emocionais sugerido pelas crianças com maior expressividade é o ativo (82.1%), seguido pelo motorizado (44.6%) e o híbrido (3.6%). Em relação ao tipo ideal de acompanhamento, 62.5% das deslocações seria realizada em autonomia.

### **Affordances emocionais em função de área de vizinhança**

A área de vizinhança foi definida através de um *buffer* circular de 500m em torno das casas dos participantes. As *affordances* que se encontram a uma distância menor ou igual a 500 metros das casas foram consideradas como estando localizadas dentro da área de vizinhança. Verificou-se que 40.5% das *affordances* emocionais realizam-se dentro da área de vizinhança.

### **Affordances emocionais em função de tipologias de espaço urbano**

Os espaços urbanos mais usados pelas crianças para a realização das *affordances* emocionais são os espaços verdes (24.3%), a escola (18.9%), espaço frente de água (14.9%) e o espaço habitacional (12.2%). A rua, o espaço exterior de jogo e de desporto e o espaço comercial são espaços menos usados pelas crianças para o desencadear das transações emocionais sociofísicas (6.8%). É de assinalar que a categoria "largo ou praça" não foi escolhida enquanto espaço sociofísico significativo para os participantes. Na figura 4, são apresentadas todas as categorias de espaços usados pelas crianças e a respetiva expressão de *affordances* emocionais.

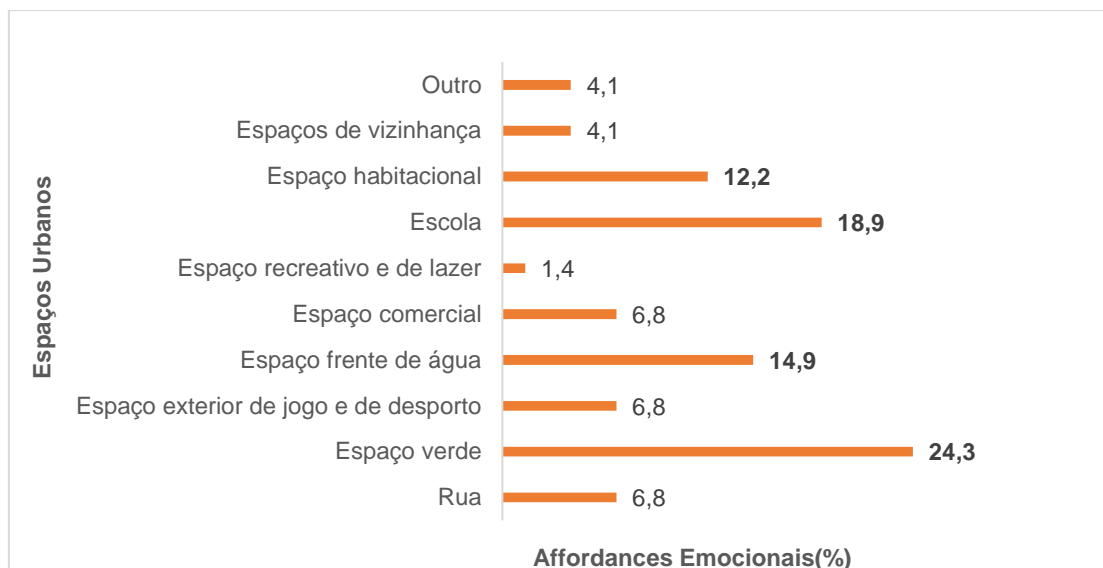


Figure 4: Expressão de affordances em espaços urbanos

## DISCUSSÃO

Os resultados descritivos obtidos demonstram a eficácia do dispositivo metodológico criado para investigar as relações entre as crianças e os lugares significativos do seu território e geografias, apoiados numa perspetiva transacional desta interação, a partir da criança enquanto ator participante na cidade, com voz ativa e dialogante relativamente à sua perceção e ação sobre os diferentes espaços urbanos. Contudo, será interessante e necessário aprofundar a análise entre as variáveis identificadas, de modo a melhor compreender a complexidade factorial em torno da dinâmica relacional mobilidade-affordance emocional-espaço urbano.

Neste seguimento propomos uma parte de um modelo teórico e conceptual mais alargado que pretende consubstanciar a perspetiva que tem vindo a ser desenvolvido, ao longo do doutoramento, da relação criança-lugar. Chamamos a este modelo, o “Modelo Transacional Criança-Cidade”, sendo este influenciado por vários estudos e abordagens que partilham a perspetiva transacional da relação criança-ambiente através do conceito de *affordance*.

Nesse âmbito, destacamos o trabalho desenvolvido por Kytä (2004) relativo à conceção de ambientes amigos das crianças, no qual quatro ambientes distintos são sugeridos a partir da covariação entre independência de mobilidade da criança e o número de *affordances* atualizadas, assentes no pressuposto de oportunidades de mobilidade e de jogo diverso (Moore, 1986); a investigação de Broberg, Kytä, & Fagerholm (2013) que desconstrói a ideia de um tipo de ambiente amigo da criança para uma conceção de estruturas amigas das crianças, uma vez que diferentes ambientes possibilitam diferentes usos e significados; e o trabalho pioneiro de Kytä et al. (2012) que através da metodologia SoftGIS*Schildren* estudou os padrões comportamentais da criança e lugares significativos, partindo de uma categorização de *affordances* social, funcional e emocional.

### **Modelo Transacional Criança-Cidade**

O modelo que propomos encontra-se dividido em quatro contextos, “social,” “funcional-ação”; “funcional-atividade” e “emocional”. Cada um destes configura uma dimensão particular da relação transacional entre a criança e o ambiente sociofísico (espaços urbanos). Em qualquer tipo de interatividade transacional, a mobilidade e as *affordances* são ações interdependentes onde a primeira é condição fulcral para que a segunda se possa realizar. O espaço é vivido pela criança através de um processo relacional co-emergente entre ela enquanto ator participante e os diversos espaços urbanos.

Deste modo, e no âmbito do presente trabalho, as relações transacionais criança-espaço são sempre especificadas pelas *affordances* emocionais percebidas e/ou realizadas pela criança, enquanto “ator-corpo”. Estas *affordances* possibilitam à criança o emergir de significados “corporificados” das suas experiências de lugares, em simultâneo, com outros tipos de *affordances* emocionais e de outras categorias.

Neste seguimento, as crianças na cidade são perspetivadas como especialistas do espaço-



“Espacialistas”<sup>16</sup> pois ativamente aí exploram e procuram possibilidades de interação, o que lhes permite progressivamente transformar espaços em lugares. Com a repetição das experiências de lugar, as crianças vão, ao longo do tempo, construindo novas camadas de significados relativos aos seus lugares significativos através de *affordances* multidimensionais, e aperfeiçoando-se enquanto “Espacialistas”.

## CONCLUSÃO

Ao encarar as Crianças enquanto “Espacialistas” pretendemos reforçar a pertinência de realizar estudos sobre a relação criança-lugar, usando metodologias centradas na criança a partir das suas experiências pelo território, enquanto “ator-corpo” em movimento. O conhecimento gerado por este tipo de pesquisas deverá ser parte integrante e ativa de um planeamento urbano participado e conceção de espaço público centrados nos reais interesses e aspirações das crianças.

É de facto urgente para a saúde e bem-estar das crianças e da própria cidade a construção de políticas públicas participativas adaptadas à infância e juventude, comprometidas verdadeiramente com Convenção dos Direitos da Criança. Consideramos que a reconciliação da “criança em movimento” com a cidade terá de olhar a criança enquanto “Espacialista” e perspetivar as cidades, ambientes e estruturas urbanas como transaccionalmente expressivas, permitindo às crianças mais oportunidades variadas de interações multidimensionais e uma crescente apropriação de espaços em lugares.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bonnes, M., & Bonaiuto, M. (2002). Environmental Psychology: From Spatial-Physical Environment to Sustainable Development. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 28–54). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brandão, P. (2008). *A identidade dos lugares e a sua representação colectiva. Base de orientação para a concepção, qualificação e gestão do espaço público. Série Política de Cidades 3*. Lisboa: DGOTDU.
- Broberg, A., Kyttä, M., & Fagerholm, N. (2013). Child-friendly urban structures: Bullerby revisited. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 110–120. <http://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.06.001>
- Brown, G., & Kyttä, M. (2014). Key issues and research priorities for public participation GIS (PPGIS): A synthesis based on empirical research. *Applied Geography*, 46, 122–136. <http://doi.org/10.1016/j.apgeog.2013.11.004>
- Carr, S., Francis, M., Rivlin, L., & Stone, A. (1992). *Public Space*. New York: Cambridge University Press.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2013). “There is Nothing Here for Us..!” How Girls Create Meaningful Places of Their Own Through Movement. *Children & Society*, 27(3), 197–207. <http://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00413.x>
- Cordovil, R., Lopes, F., Arez, C., Tojo, A., Moreno, D., Shrubsall, S., ... Neto, C. (2012). Independência de Mobilidade das crianças portuguesas. In R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Cordovil, R., Lopes, F., & Neto, C. (2012). Children’s independent mobility in Portugal: a shift from walking to driving. In *26th ICCP World Play Conference*. Tallin.
- Cordovil, R., Lopes, F., & Neto, C. (2015). Children’s (in)dependent mobility in Portugal. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, 299–303. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.04.013>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gunther, H. (2003). Mobilidade e *affordance* como cerne dos estudos Pessoa-Ambiente. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 237–280.
- Hart, R., & Moore, G. T. (1973). The Development of Spatial Cognition: A Review. In R. M. Downs & D. Stea (Eds.), *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Company.

---

<sup>16</sup> A designação “Espacialistas” provém do nome dado ao coletivo responsável pela capa, maquete e imagens do livro “Atlas do Corpo e da Imaginação”, por Gonçalo M. Tavares, Editorial Caminho, 2013.

Os Espacialistas *situam-se num território híbrido entre a arte contemporânea e a arquitetura*, sendo o nome “Espacialistas” retirado ao grupo de artistas italianos em torno de Lúcio Fontana que assim se definiam no final da década de quarenta do século passado. Os projetos deste coletivo debruçam-se na compreensão das relações espaciais, na transfiguração e na metamorfose do espaço corporalmente e simbolicamente habitado ([https://www.facebook.com/espacialistas/info/?tab=page\\_info](https://www.facebook.com/espacialistas/info/?tab=page_info), acedido em 06/03/16)



- Hillman, M., Adam, J., & Whitelegg, J. (1990). *One false move... A study of children's independent mobility*. London: Policy Studies Institute.
- Holt, K. S. (1975). Movement and Child Development. In *Spastics International Medical Publications*. London: Heinemann Medical Books.
- Kahila, M., & Kyttä, M. (2010). Softgis as a bridge-builder in collaborative urban planning. In S. Wallin, L. Horelli, & J. Saad-Sulonen (Eds.), *DIGITAL TOOLS IN PARTICIPATORY PLANNING* (Aalto Univ, pp. 13–36). Espoo: Centre for Urban and Regional Studies Publications.
- Kyttä, M. (2003). *Children in Outdoor Contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Helsinki University of Technology. Helsinki University of Technology, Espoo.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [http://doi.org/10.1016/s0272-4944\(03\)00073-2](http://doi.org/10.1016/s0272-4944(03)00073-2)
- Kyttä, M. (2011). The inhabitant-friendly, health promoting urban structure. In *An international conference on Research into Inclusive Outdoor Environments for All* (pp. 11–18). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Kyttä, M., Broberg, A. K., & Kahila, M. (2012). Urban Environment and Children's Active Lifestyle: SoftGIS Revealing Children's Behavioral Patterns and Meaningful Places. *American Journal of Health Promotion*.
- Lim, M., & Barton, A. C. (2010). Exploring insideness in urban children's sense of place. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 328–337. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WJ8-4YMPXBN-2/2/6193e969fdcf0247d67fdad8aef296db>
- Lopes, F., Cordovil, R., Moreno, D., Pires, C., Sardeira, M., & Neto, C. (2011). Independência de mobilidade em crianças de meios urbanos distintos. In *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI* (pp. 275–284). Leiria: ESECS-IPL.
- Lopes, F., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Children's independent mobility in Portugal: effects of urbanization degree and motorized modes of travel. *Journal of Transport Geography*, 41, 210–219. <http://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2014.10.002>
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (Edições FM, pp. 265–292). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Machado, Z. (2008). *A criança, a cidade e os espaços de jogo. Estudo da independência de mobilidade, rotinas de vida cotidiana e percepção do espaço urbano em crianças de 10 e 12 anos de idade*. Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Moore, R. (1986). *Childhood's domain. Play and place in child development*. London: Croom Helm.
- Moreno, D. N. (2009). *Jogo de Actividade Física e a Influência de Variáveis Biossociais na Vida Quotidiana de Crianças em Meio Urbano. Ciências da Motricidade*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Neto, C., & Marques, A. (2007). Physical activity play and independent mobility in childhood. In *24th World Play Conference*. Brno.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57–83. [http://doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](http://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8)
- Rantanen, H., & Kahila, M. (2009). The SoftGIS approach to local knowledge. *Journal of Environmental Management*, 90(6), 1981–90. <http://doi.org/10.1016/j.jenvman.2007.08.025>
- Sandalack, B. A., & Uribe, F. A. (2010). Open Space Typology as a Framework for Design of the Public Realm. In R. Barelkowski (Ed.), *The Faces of Urbanized Space* (pp. 35–74).
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., & Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility. An International Comparison and Recommendations for Action*. London.
- Tonucci, F. (2005). Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. *Topoi*, 24(2), 183–195. <http://doi.org/10.1007/s11245-005-5054-4>
- Tranter, P. (1994). Children's travel behaviours in Canberra: car-dependent lifestyles in a low-density city. *Journal of Transport Geography*, 2(4), 265–273. [http://doi.org/10.1016/0966-6923\(94\)90050-7](http://doi.org/10.1016/0966-6923(94)90050-7)
- Tulloch, D. (2008). Public Participation GIS (PPGIS). In K. Kemp (Ed.), *Encyclopedia of Geographic Information Science* (pp. 352–355). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <http://doi.org/doi: http://dx.doi.org/10.4135/9781412953962>

- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *The State of the World's Children 2012. Children in an Urban World*.
- Weston, L. M. (2010). Building Cities for Young People: Why We Should Design Cities with Preteens and Young Teens in Mind. *Journal of Urban Design*, 15(3), 325–334.  
<http://doi.org/10.1080/13574809.2010.487809>

## **Políticos por um dia**

### **Berta Lima**

Câmara Municipal do Porto  
[bertalima@cm-porto.pt](mailto:bertalima@cm-porto.pt)

### **Ana Isabel e Lurdes Ribas**

Câmara Municipal do Porto  
[anafonseca@cm-porto.pt](mailto:anafonseca@cm-porto.pt) ; [lurdesribas@cm-porto.pt](mailto:lurdesribas@cm-porto.pt)

### **Guilhermina Rego**

Câmara Municipal do Porto  
[Guilhermina.rego@cm-porto.pt](mailto:Guilhermina.rego@cm-porto.pt)

## **Comunicação para o eixo 3 - Espaço, território, mobilidade e infância.**

**Palavras-chave:** Cidadania, participação cívica, discussão, reflexão

### **Comunicação**

#### **Enquadramento**

A oferta educativa da cidade do Porto congrega uma diversidade de programas, projetos, ações e atividades que favorecem o enriquecimento da população a nível educacional, social, ambiental, científico, desportivo e cultural que se dirigem a públicos-alvo diferenciados, com especial incidência nas crianças e jovens.

A Câmara Municipal do Porto, através do Pelouro da Educação, Organização e Planeamento, desenvolve projetos de vocação educacional que incluem intenções pedagógicas nos mais variados domínios da cidadania, arte, ambiente, no sentido do desenvolvimento e sedimentação de todas as potencialidades educativas que a cidade contém.

Através de programas educativos inovadores, adequados a todos os tipos de pessoas, de todas as idades, o Município tem vindo a desenvolver uma atividade continuada no domínio da sensibilização e formação de públicos com particular ênfase no público infantil, juvenil e sénior, fruto de um trabalho de equipa sólido, centrado numa ação programada a longo prazo.

A partir de uma rede de parcerias com as instituições da cidade, o município do Porto tem trabalhado ativamente de modo a promover a inclusão social, a cidadania ativa, apoiar a revelação de novos talentos, divulgar, disponibilizar e qualificar a programação dos equipamentos existentes.

Neste âmbito, a materialização da estratégia municipal de educação contempla a conceção e implementação de projetos educativos com e para a cidade, refletindo uma visão progressista da educação assente em três princípios: a Educação tem de estar orientada para fortalecer a cultura e os valores de uma cidadania democrática; a Educação é um dos fatores básicos necessários para se promover e assegurar o progresso, a mobilidade, a integração e a coesão social; a Educação é um instrumento básico e essencial de renovação, criação e mudança cultural.

Com a finalidade de fortalecer os vetores de atuação Arte, Cultura e Cidade, Memória e Património, inscritos no Plano Municipal de Educação, o projeto Políticos por um dia, dirigido ao pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico da rede pública, assenta nesses princípios, promovendo a formação cívica e para a cidadania pela exploração crítica do património físico, ambiental, artístico e cultural da Cidade e pela experiência dos valores da participação cívica, respeito, convivência e defesa do interesse geral. Valoriza-se o património cultural em todas as suas dimensões, através de percursos temáticos educativos, compilados na publicação Educação para a Arte – Encontros com a Cidade, orientados por especialistas de diferentes áreas, onde a cidade se faz encontrar!

Estas ações têm como objetivo dar a conhecer a cidade do Porto, através da observação do meio envolvente e a procura de respostas a questões analisadas na relação com a cidade.

Políticos Por Um Dia integra o programa municipal “Porto de Crianças”. De coadjuvação curricular este programa tem como principal objetivo ampliar e enriquecer a oferta educativa escolar pelo recurso a estratégias pedagógicas diferenciadas mas articuladas com o currículo do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e com parceiros educativos especialistas em diferentes áreas, a saber:

- a educação artística e científica – que inclui atividades ligadas à dança, ao yoga, a ateliers de escultura, de pintura, de teatro, de cinema de animação, a oficinas na Fundação de Serralves, oficinas de som e trabalho coral em grupo alargado;
- a educação científica – onde são desenvolvidas atividades como cientistas na escola, o laboratório aberto, as ciências da vida e da saúde;
- a formação cívica e para a cidadania – onde se destaca o projeto “Políticos por um dia” e as sessões de filosofia para crianças, igualdade de género e intercâmbio geracional.

A estruturação das atividades e a sua implementação envolvem vários parceiros educativos: universidades, museus, instituições ligadas ao teatro, à ciência, à música, à dança, ao cinema e ao património.

### **Políticos por um dia**

A sua metodologia assenta num exercício de participação democrática, através de debates entre turmas na escola e na Assembleia Municipal, que contam com a participação de Vereadores do executivo municipal e nos quais os alunos/as assumem o papel de deputados(as), cumprindo as regras inerentes àquele órgão.

A partir do tema escolhido, trabalhado em sala de aula e num percurso temático pela cidade, as turmas preparam o debate, colocando questões e propostas de soluções relacionadas com educação, cultura, ambiente, urbanismo, mobilidade ou cidadania. As propostas mais votadas nas assembleias de escola são desenvolvidas em projeto que é apresentado num debate final, realizado na sala das sessões dos Paços do Concelho.

Realiza-se ainda uma visita guiada aos Paços do Concelho, onde os alunos/as conhecem um pouco da história do edifício do Município do Porto.

As crianças do 1.º e 2.º ano e do pré-escolar têm um tema comum - A Cidade - que se desenvolve em torno de visitas à volta da escola e na cidade; na construção de uma maquete da cidade idealizada pelas crianças na análise dos problemas e procura de soluções, num diálogo aberto na Assembleia Municipal.

### **Objetivos do projeto:**

- Promover a autonomia do pensamento - colocar questões, fornecer razões, imaginar hipóteses, identificar alternativas para a resolução de problemas do quotidiano;
- Fomentar nas crianças, atitudes e valores que contribuam para a construção de cidadãos críticos, participativos e solidários, através do exercício dos seus deveres e direitos;
- Desenvolver a expressão oral e estimular a autoestima.

### **Plano de Ação:**

Divide-se em três fases, repartidas por dez atividades, com início em novembro e término no mês de maio:

1. Conhecimento do tema e dos órgãos autárquicos - recolha e tratamento da informação/dados, observação:
  - Na Escola /sala de aula - Escolha do tema: *educação, cultura, mobilidade, cidadania, ambiente ou urbanismo*. Pesquisa de informação sobre o tema escolhido; visualização de filmes; procura, análise e reflexão da informação recolhida com o apoio de técnicos do município com formação nas áreas temáticas abordadas. Contacto com os órgãos da administração local, nomeadamente com a autarquia; o papel da Assembleia e dos elementos que a compõem; campanha e eleição para constituição da mesa de assembleia pelas

- turmas interveniente.
  - Na Comunidade - Recolha de informação junto de pais e familiares, docentes e não docentes, alunos e outros elementos da comunidade. Percurso pela cidade - Observação do meio envolvente (escola, local onde habitam, caminho escola/casa); transferência de conhecimento apreendido numa visita a diferentes locais da cidade e a instituições/associações onde contactam com diferentes realidades e identificam problemas, relacionados com o tema escolhido.
2. Análise, discussão e propostas de resolução de problemas:
- Na Escola: Assembleias de turma e de escola - discussão das problemáticas e definição de soluções possíveis; realização de dinâmicas sobre o tema e construção de um espaço na escola para divulgação à comunidade educativa do trabalho desenvolvido;
  - Na Comunidade - Paços do Concelho/sala das sessões da Assembleia Municipal: Debates com os vereadores dos pelouros relacionados com os temas para apresentação dos problemas (pensados a partir da escola, de casa e da Cidade); apresentação de propostas de soluções e eleição da melhor proposta para concretização de um projeto.
  - Meio envolvente/Cidade – os alunos implementam o projeto eleito com o apoio da comunidade escolar e de técnicos/serviços municipais.
3. Avaliação dos resultados:
- Assembleias de turma e de escola – análise do projeto desenvolvido;
  - Assembleia com o vice-presidente ou presidente do Município – apresentação dos resultados dos projetos implementados e eleição do melhor projeto como boa prática para a cidade.

#### **Intervenientes/ Parceiros:**

- Unidades municipais: Executivo e unidades orgânicas municipais;
- Entidades locais: instituições e associações da comunidade relacionadas com as temáticas trabalhadas (ex. ETAR, museus, associação de moradores, centro de escutismo, ONGs,...), Juntas de freguesia, estabelecimentos de ensino superior e profissional, Universidades seniores, empresas locais.

#### **Avaliação**

São condições para o sucesso do projeto a interação de diferentes contextos e valências de aprendizagem – escola, outros espaços de aprendizagem, espaço cidade/arte/património, interação com entidades em áreas distintas do tecido social local e articulação com parceiros internos da Autarquia.

A avaliação do projeto define-se pelos seguintes indicadores<sup>17</sup>:

Indicadores de carácter qualitativo, visando a melhoria de competências nas seguintes áreas:

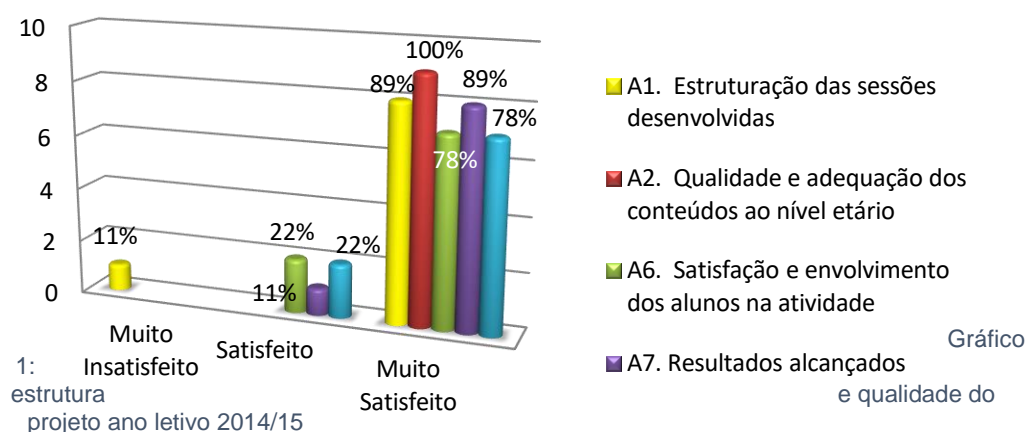
- Desenvolvimento ao nível da expressão verbal e da comunicação - tem em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem comum; a procura de soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas, valorizando a expressão espontânea do(a) aluno(a) para benefício do desenvolvimento pessoal e social.
- Desenvolvimento ao nível do conhecimento e da participação cívica – na melhoria da participação ativa e democrática assente na procura de soluções individuais e coletivas para a cidade.

Indicadores de carácter quantitativo com a aplicação aos docentes de Questionário de satisfação:

- Assinala-se a satisfação dos professores no parâmetro “Estrutura e qualidade do projeto”, com 89% e 11% dos docentes envolvidos estarem “muito satisfeitos” e “satisfeitos”, respetivamente, (Gráf. 1).

---

<sup>17</sup> Dados apresentados do ano letivo 2014/2015



Na “Articulação dos conteúdos do projeto com o projeto curricular de turma “ (gráf. 2), 22% dos docentes responderam “fácil” de articular e 78% responderam “muito fácil”.



Gráfico 2: Articulação dos conteúdos do projeto com o projeto curricular de turma - ano letivo 2014/15

No gráfico 3 apresentam-se os resultados da sua evolução desde o início da sua implementação até ao ano letivo 2014/15, sendo de realçar o aumento dos docentes que responderam “muito satisfeito” na satisfação global do projeto.

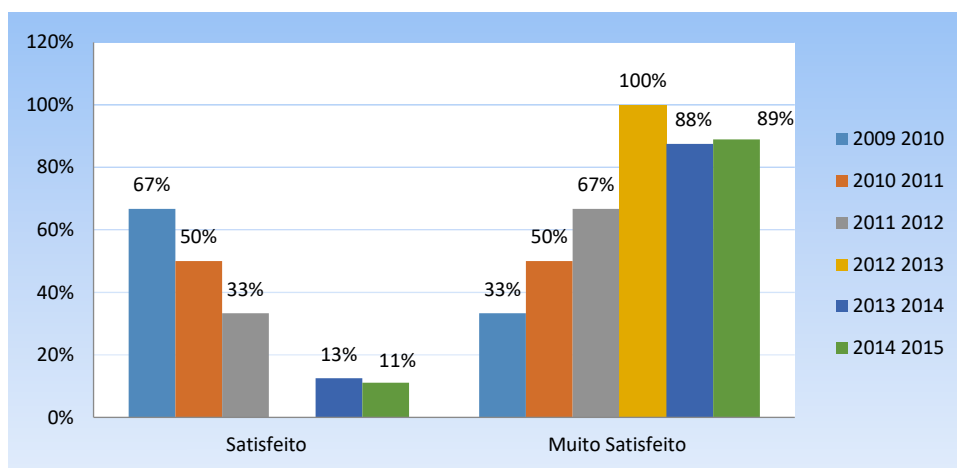


Gráfico 3: Satisfação global e sua evolução entre os anos letivos 2009/10 e 2014/15

A auscultação realizada às crianças, através de entrevista semidireta, refletida na avaliação apresentada no gráfico 4, para aferir a sua satisfação no desenvolvimento das atividades é um ponto pertinente para a melhoria do projeto<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Entrevista realizadas a 116 crianças de um jardim de infância e três escolas do 1.º CEB envolvidas no projeto no ano letivo 2014/2015.



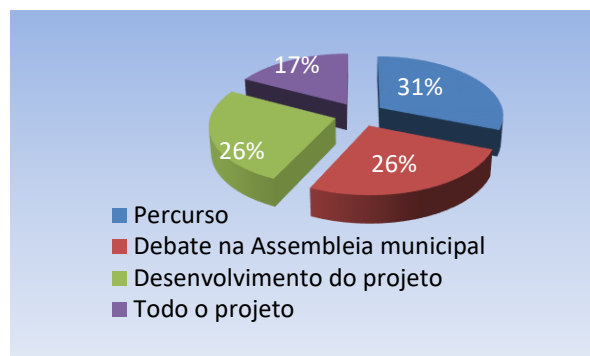


Gráfico 4: Atividade de que mais gostaram, ano letivo 2014/15.

## Conclusão

O projeto Políticos por um dia contou com a colaboração do Município e da comunidade educativa na discussão de problemáticas, na reflexão e partilha de opiniões, pela participação ativa das crianças em debates na escola e na Assembleia Municipal, de temas ligados à cidade.

Promove-se a participação ativa e democrática, favorecendo a liberdade de opinião e de expressão, o questionamento e a tomada de decisões, na apresentação de propostas de soluções, na execução de projetos para resolução dos problemas identificados e na apresentação dos seus resultados, na presença do vice-presidente ou presidente do município, com a eleição dos melhores para a cidade.

## Resultados dos projetos

- Intervenção dos alunos na escola ou meio envolvente, implementando os projetos eleitos para resolução dos problemas identificados. Exs:
  - Implementação de jardins verticais no recreio da escola;
  - Envolvimento dos pais e professores na manutenção e pintura dos muros do recreio da escola;
  - Envolvimento de toda a comunidade educativa num desfile manifestação para sensibilização da comunidade local para a proteção do ambiente e para a importância da profissão de calceteiro de rua;
  - Participação na iniciativa "Generation school" lançada pelo Europ Direct. Esta iniciativa permitiu aos alunos/as receber os seus avós na sala de aula, num encontro de gerações que possibilitou a partilha de experiências e conhecimento sobre a escola no passado e no presente, indo ao encontro de uma das propostas apresentadas pelos alunos.
- Aplicação na comunidade educativa dos projetos eleitos como boa prática a seguir Exs:
  - Projeto "Estudar com os Pais" replicado na escola por uma docente. O projeto visa ajudar os pais/encarregados de educação na compreensão das áreas disciplinares e saber como organizar, apoiar e ajudar os seus educandos no estudo em casa, melhorando assim o seu rendimento na escola. Projeto premiado em 2012/2013, na categoria "Mais Fácil de Replicar", da 2ª edição do concurso Design for Change Portugal, da Associação High Play.
  - Implementação de ação de sensibilização sobre a importância da água no Planeta, por técnicas do serviço municipal de educação ambiental, visando a sua boa utilização.
  - Implementação pelo município de uma medida proposta pelos alunos, tendo em conta a qualidade das refeições nas cantinas escolares e conservação dos alimentos à temperatura ideal.
- Aferição pelo executivo do município da exequibilidade dos projetos eleitos, em situações problemáticas na cidade. Exs:
  - Pontos de informação turística, serviço itinerante na cidade em locais

- específicos e de maior afluência de turistas;
- Dispositivo em forma de crachá que orientaria os turistas para os destinos na sua língua materna, com autonomia por vinte e quatro horas e recarregável com energia solar. Seria requisitado nos postos de turismo. O seu levantamento efetuar-se-ia com o pagamento de uma cota que seria devolvida na sua entrega.

## Atividades do projeto

### Percurso do tema Ambiente

ETAR das Sobreiras: Qualidade do ar; qualidade e tratamento das águas; recursos hídricos - **Horta da Condomínio** / Lordelo do ouro (imag. 1) espaço comunitário e de integração social onde se pratica agricultura biológica.



Imagem 1 – Horta comunitária



Imagem 2 – Parque Pasteleira

Parque da Pasteleira – Importância da existência destes espaços, “captação verde” da cidade do Porto, a gestão do arvoredo, as plantas aromáticas e medicinais / Biodiversidade em meio urbano: Largo do Calém, foz da ribeira da Granja, ilhéu dos Frades e Observatório de Aves

### Percurso do tema *Cultura, Arte e Educação*: “Encontros com a Cidade!”

O projeto pretende apoiar as práticas pedagógicas dos professores na área curricular do estudo do meio, dando enfoque, no desenvolvimento da sua ação, à educação para a arte pela exploração crítica do património físico, artístico e cultural da Cidade e pela experiência dos valores da participação cívica e social, concretizados nas seguintes dimensões:

- Dimensão Educativa - A arte pública enquanto recurso educativo, lúdico e de aprendizagem. Realização de percursos temáticos. Elaboração de roteiros educativos.
- Dimensão Artística - Introdução à arte pública na cidade do Porto, a sua diversidade, as obras, os autores, os contextos de produção. Autores/escultores - Abordagem mais próxima da história da arte, através da apreciação da obra, técnicas e relação do autor com a cidade. Explorar e perceber a relação dos artistas e da sua obra com a cidade.
- Dimensão Geográfica - A arte pública e os monumentos enquanto marcos na paisagem urbana. O seu papel na geografia urbana e na identidade da cidade, bem como a dimensão intangível da arte pública enquanto repositório da memória individual e coletiva da cidade.
- Dimensão Sociológica - A função social da arte pública e a sua importância para uma sociedade.

Os percursos, compilados na publicação *Educação para a Arte – Encontros com a Cidade*, são orientados por especialistas de diferentes áreas: História, Arquitetura, Artes Plásticas, Letras, Ciências, Música, Geografia e Antropologia.

Os alunos são confrontados com novos olhares sobre a arte pública, sobre a forma como as obras são percebidas pelos que habitam, vivem e pensam a cidade.

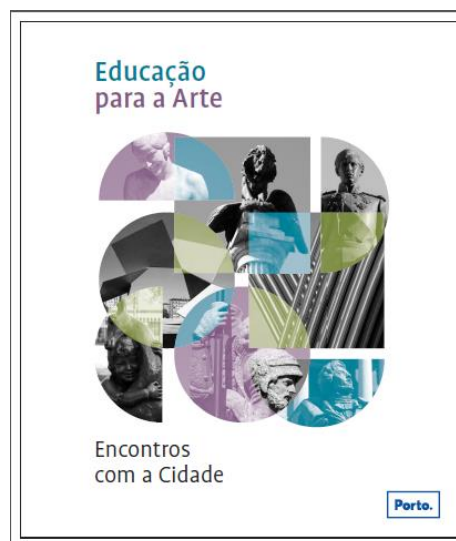


Imagem 3 – Capa do Livro *Educação para a Arte – Encontros com a Cidade*

#### Percurso do tema *A Cidade*



Imagem 4 – Visita ao Centro Histórico

Na descoberta da Cidade, as crianças brincam aos turistas passeando pelas suas ruas num contacto histórico com o passado e o presente.

Envolvem-se as crianças nas questões relacionadas com a cidade. Como verdadeiros detetives, descobrem as coisas bonitas e feias!



Imagens 5 e 6 – percurso realizado pelas crianças do pré-escolar.

### Construção em Maquete da cidade idealizada pelas crianças

Fruto da reflexão em conjunto, as crianças do pré-escolar e do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB constroem maquetes da cidade, por eles idealizada, que são objeto de exposição e servem de base a um instrumento digital, construído com uma dupla função: possibilitar a consolidação de conhecimentos adquiridos no decorrer da atividade e constituir uma ferramenta pedagógica de suporte ao trabalho do docente.



Imagem 7 – Construção da Cidade idealizada pelas crianças

### Debates



Em Assembleia, como verdadeiros deputados, debatem questões e encontram soluções, elegendo a melhor para a Cidade!

### Referências Bibliográficas

Porto, Câmara Municipal do (2014). *Plano Municipal de Educação*.



# crianças, cidade e cidadania

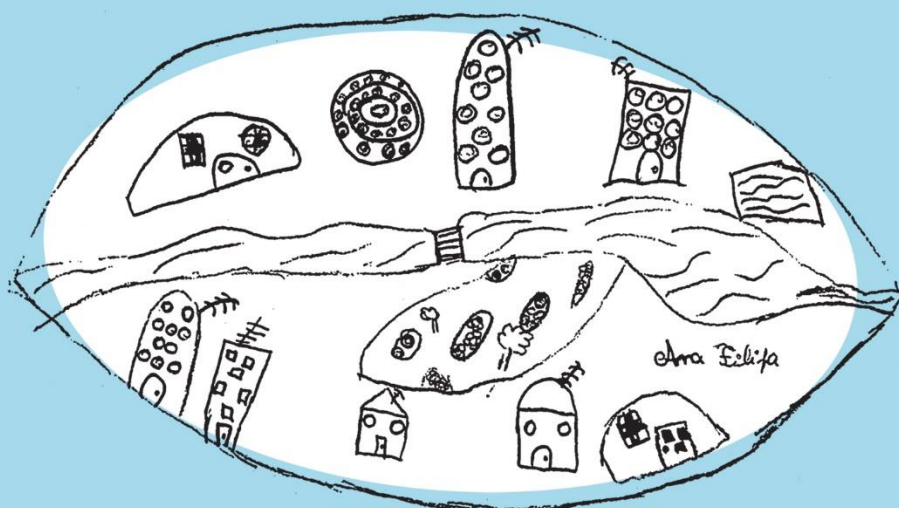
colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



## **Culturas Infantis: Quando o Brincar Urbano Ultrapassa as Fronteiras da Cidade**

**Evandro Salvador Alves de Oliveira**

Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES (Brasil)

evandro\_edfisica@hotmail.com

**Laudinéa de Souza Rodrigues**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Brasil)

laudineasouza@hotmail.com

**Raquel Gonçalves Salgado**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Brasil)

ramidan@terra.com.br

**Resumo:** Quando brinquedos urbanos – produzidos e comercializados na/pela cidade – se tornam parte do cotidiano de crianças pertencentes a grupos autóctones, o brincar típico das meninas e meninos da cidade extrapolam as fronteiras diluídas entre edifícios, condomínios e casas, chegando às aldeias sem pedir licença. Tal fenômeno agrega, então, novos elementos ao brincar das crianças indígenas e, consequentemente, às suas culturas infantis. Este trabalho se debruça sobre esse contexto e tem como objetivo principal apresentar e discutir as culturas infantis a partir de elementos que constituem o brincar de crianças urbanas e que, ultrapassando as fronteiras da cidade, passam a fazer parte também do brincar de meninas e meninos da etnia Gavião *Ikólóéhj*. Os cenários que enriquecem o trabalho e reflexões aqui presentes são advindos de dois contextos distintos: uma turma de crianças da Educação Infantil de uma instituição pública do município de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil, e as crianças indígenas que vivem na Aldeia Igarapé Lourdes, pertencente à Etnia Gavião, no município de Ji-paraná, Rondônia. Trata-se de uma proposta alicerçada nos pressupostos da abordagem qualitativa, cujos dados apresentados neste texto provêm da apropriação de instrumentos metodológicos tanto da pesquisa intervenção quanto da etnografia. Deste modo, além de oficinas com as crianças urbanas, para as duas pesquisas, foram realizadas observações das crianças em seus respectivos contextos, seguidas de densas descrições em caderno de campo. Entre os aportes teóricos utilizados estão Geertz (2011), Brougère (2002; 2010), Corsaro (2011) e Sarmento (2005). Com base nos dados das pesquisas, considera-se que a cultura da cidade fabrica objetos/brinquedos com o intuito de atingir as crianças urbanas – meninas e meninos da era digital e tecnológica – que, na apropriação dessas referências simbólicas, ressignificam e reelaboram suas formas de brincar, construindo novas linguagens, partilhando ideias e informações diversas. Televisão, smartphones, bonecas, notebooks, videogames, carrinhos e bolas de futebol são elementos que constituem a cultura midiática na contemporaneidade e que fazem parte das culturas infantis urbanas. Contudo, a partir do intenso contato com a sociedade não indígena e com a entrada das mídias na Aldeia, as crianças Gavião também se apropriam de muitos dos objetos/brinquedos urbanos, agregando novos elementos ao seu brincar.

**Palavras-chave:** Culturas da infância. Brincar. Brinquedo. Crianças urbanas. Crianças indígenas.

### **Introdução**

Quando o brincar e os brinquedos produzidos e comercializados na cidade se tornam parte do cotidiano de crianças indígenas, as brincadeiras tipicamente urbanas extrapolam suas fronteiras e chegam às aldeias sem pedir licença. A presença da tecnologia nesses cotidianos, sobretudo a televisão, agrega, então, novos elementos ao brincar das crianças indígenas e, consequentemente, às suas culturas infantis.

Se, por um lado, a cidade, cada vez mais, deixa de possuir “muralhas” que impedem a expansão de suas culturas a partir de um fenômeno inaugurado pela indústria cultural no século passado, por outro, a Aldeia, em um contato cada vez mais intenso com a sociedade não indígena, tem vivenciado maiores possibilidades de conhecimento e apropriação das culturas que são produzidas na cidade.



Deste modo, este texto possui como objetivo apresentar e discutir as culturas infantis a partir de elementos que constituem o brincar de crianças urbanas e que, ultrapassando as fronteiras da cidade, passam a fazer parte também do brincar de meninas e meninos da Etnia Gavião *Ikólóéhj*. As pesquisas que geram os dados e reflexões aqui apresentadas são frutos de dois contextos com diferentes particularidades: uma turma de crianças da Educação Infantil de uma instituição pública do município de Rondonópolis, Mato Grosso (MT), Brasil, e as crianças indígenas que vivem na Aldeia Igarapé Lourdes, pertencente à Etnia Gavião *Ikólóéhj*, no município de Ji-paraná, Rondônia (RO), também no Brasil. Tais pesquisas foram alicerçadas nos pressupostos da abordagem qualitativa, cujos dados provêm da apropriação de instrumentos metodológicos tanto da pesquisa intervenção quanto da etnografia.

Ambas pesquisas apresentam análises pertinentes ao brincar de crianças da cidade e da Aldeia, considerando os objetos que tem se tornado fiéis brinquedos das crianças, sendo que estes, cada vez mais, são aqueles oferecidos pela mídia que, na contemporaneidade, possui papel significativo na constituição das culturas lúdicas que são elaboradas nos diferentes espaços.

Neste sentido, para compreender a conjuntura da cultura infantil das crianças Gavião *Ikólóéhj* e a maneira como ela tem se modificado a partir do contato com a sociedade não indígena – seja ele direto ou por intermédio das mídias presentes na Aldeia – é necessário de antemão refletir sobre a cultura das meninas e meninos da cidade, percebendo como se constitui a cultura lúdica deste grupo, tendo em vista a constante presença das mídias em seu cotidiano.

A configuração deste trabalho começa pelos percursos metodológicos das duas pesquisas que o geram. Mais adiante, é abordada a contextualização das crianças urbanas, bem como das relações que estas estabelecem com a cidade e a cultura midiática. Posteriormente, há uma descrição do brincar observado entre as crianças indígenas *Ikólóéhj* na Aldeia Igarapé Lourdes, analisando os espaços, objetos, tempo e modos de brincar que constituem as culturas infantis daquele lugar, a partir dos relatos de diário de campo e das entrevistas realizadas com os professores indígenas da Aldeia. Em seguida, são tecidas algumas reflexões acerca dos aspectos elencados neste trabalho a partir dos conceitos de culturas infantis, cultura lúdica, brincar, brinquedo – compreendidos nos estudos da Sociologia da Infância, com base na análise de autores, como Brougère (2002; 2010), Corsaro (2011) e Sarmento (2005).

#### **Caminhos trilhados para as pesquisas**

Os dados aqui apresentados são provenientes de duas pesquisas de mestrado realizadas no Brasil, no período de 2012 a 2014, e, apesar de possuírem diferentes objetivos, ambas têm em comum a discussão teórica que permeia a infância e a cultura produzida por seus sujeitos, tanto na cidade quanto em grupos nativos.

A pesquisa que trata de crianças na cidade teve como objetivo principal compreender os significados que as crianças constroem sobre os discursos da mídia e como estes se expressam em seus modos de ser, agir e se relacionar com o outro em contextos educativos. A coleta de dados foi no município de Rondonópolis (MT), em uma instituição pública de Educação Infantil e no Laboratório de Ludicidade (Brinquedoteca) da Universidade Federal de Mato Grosso, frequentado quinzenalmente pelas crianças participantes da pesquisa.

A metodologia adotada nesta pesquisa, com caráter de intervenção, teve como principais recursos oficinas desenvolvidas com as crianças, entrevistas e registros por meio de diário de campo<sup>19</sup>. Os discursos produzidos pelas crianças foram analisados sob a ótica da teoria bakhtianiana, tendo como base os conceitos de dialogismo e alteridade.

A interação estabelecida com as crianças, pesquisador e professora, tanto na escola quanto na brinquedoteca, foi a principal característica da pesquisa de campo, além da intervenção nas atividades lúdicas infantis, sobretudo porque um dos focos de análise referia-se à cultura lúdica que as crianças produziam. Nestas interações foi possível compreender tanto os diálogos vividos entre as próprias crianças quanto entre elas e os adultos, pesquisador e professora da turma.

Foi possível visualizar como elas trazem à tona assuntos que circulam na mídia e o quanto esta consiste, para essas crianças, em uma importante fonte de referências simbólicas que compõem o acervo de significados que são compartilhados em suas mais diversas interações sociais. Nos momentos em que as crianças brincavam em espaços construídos pela cidade, com ou sem a presença do adulto, utilizando objetos eletrônicos ou não, elas incorporavam as personagens que se faziam presentes na cultura midiática, principalmente os super-heróis.

O ato de brincar com as crianças e compreender como elas compunham seus enredos e como se organizavam para brincar permitiu criar possibilidades para realizar as oficinas lúdicas. Na

---

<sup>19</sup> Primeiramente, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa. Elas aceitaram. Posteriormente seus responsáveis assinaram um termo de consentimento, autorizando a participação das crianças.

escola e na brinquedoteca, a observação ganhou importância no processo de pesquisa, pois também foi registrado em diário de campo o que se processou naquele contexto – com densidade de detalhes.

A segunda investigação aqui mencionada remete à temática indígena, cujo foco foi investigar se havia a presença de discussões acerca da infância e criança indígena nos dois cursos de formação indígena para a docência ofertados no Estado de Rondônia – a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, oferecida pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e o Magistério Indígena Projeto Açaí II, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC – RO). Tais cursos atendiam diversos grupos indígenas da região, portanto, a pesquisa limitou-se a trabalhar apenas com o Povo Gavião *Ikólóéhj*.

O Povo Gavião autodenomina-se *Ikólóéhj* (Ikolen) que quer dizer “gavião” em sua língua. Os *Ikólóéhj* habitam a Terra Indígena (T. I.) Igarapé Lourdes, localizada na bacia do Igarapé Lourdes, um dos afluentes do Rio Machado, no município de Ji-Paraná, Rondônia. Os primeiros registros de contato com os *Ikólóéhj* são de 1940. Entre as aldeias dessa Etnia, encontra-se a Igarapé Lourdes – locus dessa pesquisa –, com distância média de Ji-Paraná de 100 km pela estrada que corta a área indígena, ou 130 km por água, via Rio Machado.

No tocante à metodologia, a etnografia deu subsídios para que a pesquisa se desenvolvesse de maneira que fossem aproveitadas as possibilidades de exploração e compreensão do contexto daquele grupo, tendo como ponto central o que Geertz (2011) chama de “descrição densa” das estruturas da realidade investigada. Assim, na pesquisa de campo foram feitas em um caderno anotações minuciosas sobre as culturas infantis das crianças Gavião da Aldeia Igarapé Lourdes. Além disso, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores indígenas da Aldeia trouxeram informações sobre as crianças e suas brincadeiras.

Ainda que estas pesquisas tragam objetivos diferentes e tenham traçado caminhos metodológicos um pouco distintos, os dois processos de investigação expressam a constituição de culturas infantis em espaços que são permeados pela presença de elementos culturais da contemporaneidade, marcada pela forte presença da cultura midiática.

Em ambas as pesquisas, independente do percurso metodológico trilhado, encontramos fatos, relatos, objetos midiáticos, discursos, modos de ser e maneiras de brincar, assumidos pelas crianças, que vão ao encontro daquilo que denominamos de nova era cultural e de urbanização, que tem sido subsidiada, por um lado, pela presença da mídia e pelo consumo, e, por outro, pelas marcas que essa mesma mídia imprime na vida das pessoas que convivem na Aldeia, capaz de agregar, modificar e transformar, principalmente se considerarmos as crianças, suas culturas lúdicas e seus modos de brincar.

### **As crianças urbanas, suas relações com a cidade e as novas tecnologias**

Com o objetivo de identificar quais objetos, jogos e brinquedos, utensílios e serviços de mídia que as crianças urbanas possuíam em suas casas e, conseqüentemente, utilizavam em seu cotidiano, foi desenvolvida uma entrevista em formato de oficina. Consistindo em um jogo de perguntas e respostas, as próprias crianças respondiam as questões levantadas pelo pesquisador. Na videoteca da instituição escolar escolhida para a pesquisa, imagens de diversos objetos eram apresentados às crianças e estas apontavam aqueles que existiam em sua residência.

Na oficina notou-se que grande parte das crianças possuía em seus lares dispositivos eletrônicos, como televisão, aparelho de DVD, máquina digital e celular. Se, por um lado, existiam as famílias que disponibilizavam a televisão como objeto que se faz presente nos processos de aprendizagem das crianças, por outro, ainda existiam aquelas que acreditavam que a televisão influencia de modo negativo a vida das crianças.

Ao verificar quais eram os objetos, jogos/brinquedos e utensílios preferidos, o que foi revelado pelas crianças escapava da ideia de um brincar afastado das novas tecnologias. Os quatro primeiros itens escolhidos foram considerados dispositivos eletrônicos e midiáticos com os quais elas brincavam, construíam novos mapeamentos em suas práticas sociais, inclusive em suas culturas lúdicas. A televisão liderou o ranking, seguida do videogame, celular, computador e notebook, e, por fim, as revistas. Embora o videogame não fosse um objeto que a maioria delas possuía em suas casas, este apareceu em segundo lugar, pois conforme relataram, elas brincavam com esse suporte na casa de um vizinho ou de um parente. Ao brincar com esses objetos, as crianças construíam ciberespaços que constituíam novas possibilidades de conduzir suas brincadeiras.

Em um diálogo com Moranguinho<sup>20</sup>, em que produtos da marca “Moranguinho” ganhavam destaque, ficou evidente a intensa influência que a mídia exercia sobre a cultura lúdica das crianças no meio urbano:

Moranguinho: Eu sou igual a ela, eu gosto de ser. Minha mãe falou pra mim que ia comprar pra mim uma blusa dela, uma bolsa, um caderno, um montão de coisas só dela.

Pesquisador: O que mais você queria ter da Moranguinho? Ou queria fazer como ela...

Moranguinho: Um capacete, só que eu não tenho moto. Eu gosto de ser ela, sempre eu gosto dela, eu já assisti o filme dela. Eu tenho um montão de roupa dela. (OLIVEIRA, 2014, p. 68)

Na cidade, as crianças são convidadas a conhecer o mundo do consumo que a televisão não mede esforços para apresentar. Como o acesso a esses objetos é bem mais fácil no meio urbano, a busca pelo consumo se torna um fenômeno que tem sido cada vez mais valorado e praticado pelas crianças.

De acordo com Brougère (2010, p. 56), “pelos ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão”. As novelas e *reality shows*, por exemplo, lançam um ou vários personagens midiáticos de destaque e mostram diversos tipos de comportamento humano, orientações sexuais distintas e outros valores.

No espaço da Brinquedoteca, quando as crianças chegam nela, logo pela manhã, a primeira coisa que os meninos fazem é se fantasiarem com as roupas dos personagens de super-heróis de desenhos animados e filmes de ação, como Super Man, Ben 10, Homem Aranha, entre outros. As meninas correm para o cantinho das joias, vestem roupas de princesa, disputam pela coroa de rainha. (OLIVEIRA, 2014, p. 33)

Neste sentido, observou-se que a criança convive com conteúdos que transitam na mídia e estabelecem diálogos com tais personagens, que se apresentam como referências simbólicas importantes na composição de suas brincadeiras e culturas lúdicas. A relação da infância com o brincar, advinda do que a criança observa na mídia e dos significados que constrói a partir dos elementos que se destacam a partir dessas observações, permite-nos apontar o quanto tem se expandido tanto a presença da cultura midiática na vida das crianças como o mercado consumista a elas dirigido, o que ilustra muito bem o argumento a seguir:

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. [...] a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se. (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 210)

As narrativas que compõem esse sistema de comunicação e informações, cada vez mais, são apresentadas às crianças como algo inovador, principalmente porque na cidade esse fenômeno subsidiado pela mídia acontece com uma velocidade que é difícil medir e calcular, além de ser interessante e de fácil acesso, uma vez que, por causa do contato com esses meios, novas janelas são abertas para que a criança tenha o encontro com o mundo expressivo de referências simbólicas que estão em seu entorno.

É fato que as crianças crescem e interagem com os recursos tecnológicos no contemporâneo. É na cidade, sobretudo na escola, que é possível observar crianças que constroem novos modos de brincar (desconstruindo a fixidez e a cristalização) e, assim, novas formas de ver e se posicionar no mundo. Quando essas novas tecnologias de mídia entram em contato com as crianças da cidade ou da Aldeia, estão suscetíveis e abertas a mudanças, ao passo que novas significações se constituem nessa interação.

### **Culturas infantis na Aldeia: as crianças Gavião *Ikólóéhj*, seu brincar e seus brinquedos**

Há algumas décadas, o Povo Gavião *Ikólóéhj* como outros grupos nativos praticavam suas danças, rituais, cantos, coleta, caça e pesca à maneira dos mais velhos. O modo de vida deste Povo não recebia grandes interferências da sociedade abrangente. Entretanto, o contato cada vez mais intenso com pessoas não indígenas apresentou e, conseqüentemente, agregou novas características à cultura dos Gavião *Ikólóéhj*, gerando modificações que se apresentam não só no cotidiano dos adultos da Aldeia Igarapé Lourdes, mas, também, nas rotinas infantis das meninas e meninos daquele lugar.

---

<sup>20</sup> No intuito de preservar a identidade das crianças, optou-se por utilizar pseudônimos, escolhidos por elas, que aparecerão ao longo do texto.

Sem a pretensão de comparar o antigo com o novo ou ainda estabelecer julgamentos sobre o modo de vida indígena, destacamos os elementos materiais e as formas do brincar que constituem as culturas infantis das crianças *Ikólóéhj* da Aldeia Igarapé Lourdes.

Durante o trabalho de campo foi possível notar que os *Ikólóéhj* permitiam que suas crianças explorassem os espaços da Aldeia com grande liberdade, desenvolvendo suas brincadeiras, suas relações e aprendizado com seus pares. Um trecho do caderno de campo descreve uma situação em que um grupo de meninos brincava pelo pátio da Aldeia.

Avistei meninos que caçavam insetos. Um com “*dűj dűj*”<sup>21</sup>, outro com algo parecido a um **pedaço de cano ou talvez bambu** em que colocava a boca em uma extremidade e assoprava um espinho. Ora o “*dűj dűj*” era apontado para borboletas, ora para alguma folha com inseto. (RODRIGUES, 2014, p. 65. Grifos nossos)

Em um segundo momento da pesquisa de campo, foi observado outro grupo de meninos:

Durante a tarde vi que um grupo de cinco ou seis meninos não se separavam, andavam perto da escola e casa de apoio. Às vezes **brincavam de luta**, davam socos, rolavam agarrados pelo chão. Pouco depois, aqueles que possuíam **estilingues** esticavam os braços, puxavam a borracha e, ao soltá-la, acertavam a mira. (RODRIGUES, 2014, p. 83. Grifos nossos)

Na situação da caça, o grupo de meninos circulava em vários espaços: rodeava as casas, ia à margem do Igarapé, sempre pelo mato alto das laterais do pátio da Aldeia. A captura dos insetos ou pássaros foi diária e realizada apenas pelos meninos com seus estilingues, *dűj dűj* ou arco e flecha.

Se, por um lado, os meninos exploravam a arte da caça com seus instrumentos artesanais nos arredores da Aldeia, por outro, as meninas restringiam-se a brincar de boneca ou lavar panelas no Igarapé. Uma cena comum refere-se a elas descerem ao Igarapé com pilhas de panelas para lavar, organizadas dentro de bacias ou carrinhos de mão, o que não significa que tais objetos não servissem de brinquedo para um brincar elaborado no momento que também era de uma tarefa doméstica. Mesmo nessas ocasiões, havia a brincadeira, pois, visivelmente os utensílios que lavavam no Igarapé, muitas vezes, incorporavam outro sentido em suas ações. Panelas, talheres, canecas plásticas e bacias entravam no “faz de conta” que só os grupos de meninas conheciam e compreendiam, por serem suas inventoras. Ainda que realizando um trabalho que tinha por finalidade a limpeza dos utensílios da escola ou da própria casa, as meninas mergulhavam na ficção para elaborar suas brincadeiras nos momentos de labor.

Outra ocupação das crianças, inclusive meninas, referia-se à pesca no Igarapé Lourdes. Diariamente, meninas e meninos desciam ao Igarapé para, além de brincar, prover parte ou toda a refeição do dia, principalmente no fim da tarde.

Na caça aos insetos e na pesca existiam no grupo crianças de menor idade que outras, que, sem muitas conversas, acompanhavam as mais velhas imitando, fazendo tentativas, na maioria das vezes sem sucesso, mas que, no brincar, se apropriavam e reproduziam práticas essenciais de subsistência na comunidade.

Ainda que, em grande parte, o brincar das crianças Gavião se constituísse com brinquedos típicos da cultura daquele Povo e fosse confeccionado pelas próprias crianças, havia também a presença de brinquedos industrializados típicos da sociedade não indígena. Isto se evidencia não só nas observações de campo, mas também na fala de professores indígenas que foram entrevistados.

Menina brinca de **boneca**. Tem **carrinho** hoje que vem da cidade que alguma criança brinca também. Tem **espingarda** que faz com pedaço de madeira, o menino brinca disso aí. [...] Os meninos brincam de **carrinho e flecha** também. Outra criança consegue matar passarinho com **estilingue**. (RODRIGUES, 2014, p. 78. Grifos nossos)

No excerto acima, nota-se que havia uma fusão entre os brinquedos e brincadeiras típicos de sociedades nativas com aqueles produzidos por não indígenas, eles partilhavam os mesmos espaços e dividiam a atenção dos sujeitos. No entanto, os brinquedos industrializados não substituíam aqueles cuja finalidade era similar ao trabalho adulto tradicional do Povo Gavião, como o arco e flecha e o *dűj dűj*.

Outros brinquedos bastante utilizados pelos meninos eram um barquinho feito de madeira, pipa e bolinha de gude. Juntos, meninas e meninos, brincavam frequentemente de futebol e vôlei,

<sup>21</sup> Brinquedo utilizado por meninos para caçar insetos. Espécie de atiradeira feita com pedaço de bambu ou taboca possui dois furos seguidos onde eram encaixadas as pontas de uma lasca da mesma planta. Colocava-se um espinho ou pedrinha dentro e atirava no alvo/inseto. A pronúncia da grafia se parece com “*dêi dêi*”.

visto que na Aldeia há espaços específicos para tais atividades e que também são utilizados por adultos. Lá não havia a presença de um professor de Educação Física, o que demonstra que as práticas esportivas e utilização de regras, como o futebol e o vôlei, chegavam de alguma forma à Aldeia por intermédio das interações com o dispositivo midiático que tem se tornado cada vez mais global, a televisão.

Assim, diante da visibilidade que o brinquedo possuía nas atividades cotidianas das crianças da Aldeia Igarapé Lourdes, não seria possível tratá-lo como um simples objeto vazio de sentido. Para Brougère (2010), ele possui funções sociais que lhe conferem uma razão de ser e são alguns membros da sociedade – neste caso, as crianças – que dão sentido à sua produção e consumo. Quando as meninas e meninos da Aldeia Igarapé Lourdes realizavam suas atividades em grupos ou sozinhas, além de deleitar-se nas sensações que o brinquedo e a brincadeira proporcionavam, também manipulavam, apropriavam-se e resignificavam os elementos culturais do seu Povo. Ao brincar, entravam numa cultura particular que existia naquele momento entre os *Ikólóéhj* e a relacionava com sua própria cultura.

### **Na cidade e na Aldeia: o brinquedo e o brincar nas culturas infantis**

Ainda que a infância não seja um conceito conhecido e utilizado em todas as sociedades, sempre haverá crianças nos diferentes grupos sociais, protagonizando novas formas de compreender, vivenciar e produzir novas culturas que se evidenciam em um conjunto de rotinas, atividades, objetos e valores que são compartilhados entre as próprias crianças. Contudo,

Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. [...] São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância [...]. As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. (SARMENTO, 2005, p. 373)

Ainda na perspectiva de Sarmento (2005) sobre as culturas da infância, é visível a capacidade que as crianças possuem de, à sua maneira, interpretar as pessoas e as coisas que estão no mundo. Constantemente, formulam hipóteses para responder suas próprias indagações e, assim, produzem novos conhecimentos, novas culturas. Um dos elementos que constituem as culturas infantis diz respeito ao brincar, momento privilegiado em que emergem e se consolidam as interpretações que as crianças fazem sobre as coisas. É no brincar, assumindo papéis do contexto social a que pertencem, que as crianças vivenciam as experiências do mundo adulto, inclusive seus conflitos, alegrias, trabalhos, responsabilidades e prazeres.

Nestas experiências, as crianças agregam ao brincar objetos e utensílios que irão representar de forma concreta o que está posto no mundo real. Tais objetos, que oferecem um suporte à brincadeira, tornam-se brinquedos que poderão ganhar novos significados quando utilizados pelas crianças. De acordo com Brougère (2010, p. 8), “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura”.

O brinquedo é também um dos elementos que constitui a cultura lúdica das crianças, visto que ele é parte das brincadeiras e jogos que elas desenvolvem a partir das interações que estabelecem com seus pares, com o mundo adulto e com os objetos materiais. Brougère (2002) compreende a cultura lúdica como um conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos e regras, que não está isolado da cultura geral. Nesta perspectiva é possível averiguar que, cada vez mais, esta cultura tem sido influenciada pela mídia, com maior destaque para a televisão.

A TV tem se configurado como um dispositivo capaz de veicular conteúdos midiáticos produzidos para atingir o público infantil, entre os quais, estão os desenhos animados e as propagandas. Assim, a televisão, como instrumento privilegiado entre as preferências das crianças, assume um papel importante ao trazer para o brincar elementos advindos da cultura midiática que se fazem presentes nas culturas lúdicas que produzem.

Para Brougère (2010), as propagandas na televisão, a publicidade de modo geral, bem como os desenhos animados que dão origem a personagens de brinquedos, contribuem para aumentar sua dimensão expressiva e simbólica.

Nesta perspectiva, devido à presença das mídias nas brincadeiras, a infância vem sofrendo transformações quanto à constituição das suas culturas lúdicas que não se limitam apenas aos espaços chamados urbanos, mas, também, expandem-se àqueles pertencentes a comunidades étnicas, como os Gavião *Ikólóéhj*.

Assim como as crianças da cidade agregavam ao seu brincar elementos vistos na TV, videogame e internet, as crianças da Aldeia Igarapé Lourdes também apresentaram práticas sociais que não eram tradicionalmente próprias do seu Povo. O contato com o comércio local e o acesso cada vez mais frequente aos conteúdos televisivos levam ao brincar das crianças *Ikólóéhj* objetos industrializados e comercializados na cidade e, com eles, significados que não são de pertencimento daquele Povo.

Nos dados apresentados anteriormente, ficam evidentes a presença de objetos, como o carrinho, a boneca, a pipa, bola de gude, espingarda de madeira, além de brincadeiras como o futebol, vôlei e luta. Estes objetos, situações e práticas brincantes/lúdicas exemplificam o quanto a cidade tem entrado na Aldeia, levando às crianças novas configurações que não ressaltam e valorizam seu pertencimento étnico. Isto não significa que há uma perda cultural, mas uma agregação de novos elementos às culturas infantis daquela Aldeia, visto que estes brinquedos representam uma realidade que não é a típica daquelas crianças.

De acordo com Brougère (2010, p. 15), “o objeto deve significar, deve traduzir um universo real ou imaginário que será a fonte da brincadeira”. Assim, quando as crianças *Ikólóéhj* utilizavam brinquedos da cidade, representavam uma realidade recentemente compartilhada por seu Povo. O menino que puxava seu carrinho pelo pátio da Aldeia talvez ainda não soubesse que, há poucas décadas, a locomoção era feita a pé, que a espingarda utilizada na caça foi também um instrumento do não indígena para exterminar muitos dos seus parentes. A menina que brincava de boneca, trocando suas roupinhas, talvez não tenha notado que algumas mães na Aldeia ainda deixam os bebês sem qualquer vestimenta em determinados momentos e que a produção do corpo das crianças era permeada por crenças em mitos, lendas e cuidados com a alma dos pequenos.

A esse respeito, Corsaro (2011), ao propor a noção de “reprodução interpretativa”, afirma que a criança não só internaliza a cultura, mas se apropria dela ao reinventá-la e reproduzi-la. Para o autor, é imprescindível o reconhecimento da participação da criança em atividades coletivas em que elas dividem e criam novas culturas, tanto em suas relações com adultos quanto com seus parceiros de idade compatível, isto é, seus pares. Ora, se as crianças são também produtoras de culturas, é de se considerar que as crianças *Ikólóéhj*, em suas formas de brincar com os brinquedos da cidade, produzem culturas infantis que agregam novas marcas à cultura maior do seu Povo.

### **Algumas considerações**

As brincadeiras e culturas infantis, seja com as crianças da cidade ou as da Aldeia, têm sido permeadas por referências simbólicas que estão presentes na cultura abrangente que as interpelam diretamente em suas ações. Essas referências se materializam quando, em suas brincadeiras, aparecem elementos da cultura midiática. Assim, tanto na cidade, como na Aldeia Igarapé Lourdes, as culturas infantis se aproximam, à medida em que as culturas lúdicas produzidas pelas crianças possuem denominadores comuns – a mídia e as novas tecnologias. Como o desafio lançado neste texto se configurou em apresentar e discutir as culturas infantis a partir de elementos que constituem o brincar de crianças urbanas e que, de certo modo, ultrapassam as fronteiras da cidade, compreende-se, por um lado, o rompimento das cercas que resguardavam formas de brincar em ambientes característicos da cidade e que passaram a fazer parte também do brincar de meninas e meninos da etnia Gavião *Ikólóéhj*. Por outro lado, os dados apresentados demonstram que a mídia, em especial a televisão, se caracteriza como um importante suporte que permite, especialmente com as crianças da Aldeia, agregar e modificar as culturas infantis por meio dos brinquedos e das brincadeiras que têm sido configuradas no contemporâneo.

É perceptível que as crianças da cidade compõem novos enredos para brincar a partir das relações estabelecidas com a TV, principalmente com as programações e com os discursos midiáticos que são compartilhados nessas interações. Nesse sentido, e, por meio do contato com a tecnologia no contexto indígena, as crianças da Aldeia também apresentam características que não são exclusivamente próprias do seu Povo. O acesso cada vez mais constante aos conteúdos televisivos levam, ao brincar das crianças *Ikólóéhj*, objetos industrializados e comercializados na cidade e, com eles, significados que, apesar de não pertencerem ao Povo, passaram a fazer parte do seu convívio.



Nota-se, ainda, que existe um rompimento de paradigmas, bem como a diluição das fronteiras entre a cultura da cidade e a cultura indígena. Na Aldeia, quanto à presença de alguns objetos, brinquedos e jogos como o carrinho, a boneca, a pipa, bola de gude, espingarda de madeira, além de brincadeiras e práticas esportivas como o futebol, vôlei e luta, é exemplificado o quanto a cidade tem penetrado nela, levando às crianças a construção de novas culturas lúdicas. É pertinente destacar que isto não tem representado uma perda cultural daquele Povo pelo fato de agregar elementos da mídia em suas novas práticas sociais. Trata-se de uma agregação de novos elementos às culturas infantis daquela Aldeia, visto que estes brinquedos representam uma realidade que não é a daquelas crianças, porém são valorizados entre os pares. Portanto, a cidade, bem como os aspectos culturais atrelados à ela, acabam se fazendo presentes na Aldeia, à medida que elementos urbanos adentram seu espaço e permitem a construção de novos modos de vida, novas práticas e novas culturas.

### Referências

- Brougère, G. (2002). *A criança e a cultura lúdica*. In: Kishimoto, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. 8.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez. (Coleções questões da nossa época; v. 20).
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Geertz, C. (2011). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Jobim & Souza, S. Salgado, R. G. (2009) *A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação*. In: Sarmento, M. J.; Gouvea, M. C. S. (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rodrigues, L. S. (2014). *Xíxihra Ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis.
- Sarmento, M. (2005). *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.º 91, pp. 361-378, Maio/Agosto.
- Oliveira, E. S. A. (2014). *Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, Mato Grosso - Brasil.

**Entre estados e espaços de liberdade: uma leitura da prática espacial de crianças  
moradoras do Centro da Cidade de Salvador**

**Mel Travassos de Britto**  
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo  
Universidade Federal da Bahia  
travassosmel@gmail.com

**Resumo** – Tida como o período de enfrentamento dos riscos e a descoberta do outro, a infância, de modo geral, tem se moldado a partir de realidades distintas na cidade, entre discursos, leituras de realidade, desconhecimento, constrangimentos, restrições, afrontamentos, subversão e sinais de cumplicidade. A partir do entendimento dessas múltiplas realidades, buscamos problematizar como a prática espacial das crianças no espaço público é regida por *estados de liberdade* que se constituem, sobretudo, a partir de representações, sobre a infância e sobre a cidade, elaboradas tanto pela criança, quanto pelo adulto, que se fazem presentes nos contextos infantis, através de desejos, normas e exigências familiares, necessidades legais e no projeto de cidade elaborado por gestores e planejadores das cidades. A partir de uma investigação etnográfica com sete crianças moradoras do Centro da Cidade de Salvador, considerando suas competências e performance no espaço público, identificamos e analisamos os possíveis *estados de liberdade* que condicionam o seu estar nesse espaço, a apropriação e a possibilidade de experiência que esses *espaços de liberdade* oferecem. Ancorados na teoria de Henri Lefebvre sobre a produção do espaço e no entendimento da Sociologia da Infância sobre as competências e potencialidade das crianças, aproximamos os temas cidade e infância em uma discussão sobre a liberdade da criança na cidade, em seus movimentos autônomos, independentes ou impostos. Com esta investigação compreendemos que a relação que a criança estabelece com esse espaço gera consequências diretas na *apropriação* e *experiência* infantil da cidade, a partir de onde ela (re)interpreta e (re)produz representações sobre o espaço público, a cidade e o espaço urbano. A prática espacial da criança torna-se, neste entendimento, um exercício de sua liberdade e o espaço público, palco emblemático onde os movimentos de todas as naturezas acontecem e para onde converge a expressão da liberdade.

**Palavras-chave:** Criança – Prática Espacial – Espaço Público – Cidade - Liberdade

A presente comunicação se origina em pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Arquitetura e Urbanismo no qual me debrucei sobre questões da infância e da cidade, problematizando como a prática espacial infantil nos espaços públicos é regida por *estados de liberdade* constituídos a partir do contexto social de cada criança. Onde se encontram representações tanto sobre a infância como sobre a cidade, elaboradas pelos adultos e pela própria criança, e que determinam as ações infantis autônomas, independentes, impostas ou mesmo a ausência dessa criança no espaço público.

Ao propormos uma discussão sobre a liberdade da criança nos espaços públicos da cidade, entendemos que dois aportes teóricos seriam fundamentais: uma discussão sobre o espaço, uma vez que precisávamos compreender a sua produção e apropriação; e uma discussão sobre a infância, a partir de uma visão sociológica. Para isto, recorreremos, entre outras, à teoria do filósofo Henri Lefebvre sobre a produção do espaço (social) e à Sociologia da Infância, através de alguns de seus mais importantes autores e autoras – os sociólogos Jens Qvortrup, Willian Corsaro e a socióloga Regine Sirota, por exemplo.

Em sua divisão conceitual triádica da noção de espaço, Lefebvre (2013) propõe que o espaço seja formado por três dimensões dialeticamente interconectadas. A *prática espacial* não acontece de forma isolada, sendo apenas uma das três dimensões da produção do espaço (social) que se fazem através da prática social. A prática espacial é tensionada, a todo momento, por dois outros modos de configuração de ideias e do entendimento (socioespacial), que

engendram, de um lado, um espaço mental, abstrato, lógico e, de outro, um espaço simbólico, imaginário – que também tensionam entre si. Para Lefebvre, o espaço mental (o concebido) reúne aspectos hegemônicos da vida social, presentes no que ele chama de *representações do espaço*; já o espaço simbólico (o vivido) revela como essas relações se articulam socialmente, registradas nos *espaços de representação*. *Prática espacial, representações do espaço e espaços de representações* constituem as três dimensões da produção do espaço e permitem compreender e analisar processos espaciais em três diferentes níveis: material, mental e simbólico.

Em sua definição de prática espacial, Lefebvre afirma também que “Ao que concerne ao espaço social e à relação de cada membro de uma sociedade determinada com o espaço, esta coesão implica, por sua vez, um nível de *competência* e uma certa *performance*”<sup>22</sup>. Com isso, o autor nos coloca a possibilidade de pensar a prática espacial também do ponto de vista de um sujeito específico e não somente a partir de uma visão mais geral, de sociedade. Assim, pensar a prática espacial da criança, é também buscar compreender sua ação no espaço – social e urbano – a partir de suas competências e performance nestes espaços. A Sociologia da Infância nos aporta, nesse momento, com uma substancial produção sobre as competências infantis, desde a problematização e questionamento da noção de criança utilizado pelas ciências até a segunda metade do século XX, passando pela construção de um entendimento da infância enquanto construção social, até o reconhecimento nas últimas décadas da criança como um ator social pleno, co-construtor da sociedade (ARIÉS, 1978 [1960]; CORSARO, 2011; QVORTUP, 2011; SIROTA, 2001). Portanto, do ponto de vista de sua prática espacial, a criança pode ser reconhecida como um sujeito hábil e competente na apropriação<sup>23</sup> dos espaços públicos das cidades. Contudo, a apropriação dos espaços não depende apenas da competência infantil. A performance das crianças nesses espaços será definida também em função das “condições limitantes da aplicação dessa[s] competência[s]”. Nesta investigação, atribuímos tais condições ao que denominamos como *estados de liberdade*.

### **Liberdade, autonomia e independência**

Pensar a relação da criança com o espaço urbano em termos de liberdade, autonomia e independência exige que sejam feitas algumas considerações. O mundo moderno carregou os significados de liberdade e independência de noções que remetem à valorização da individualidade, a liberdade de escolha e a independência para consumir cada vez mais, quanto mais forem as possibilidades de escolhas disponíveis<sup>24</sup>. Entretanto, as relações que buscamos estabelecer neste trabalho se referem à liberdade que pode ser atribuída à infância, em relação ao uso e à apropriação do espaço. Nosso interesse está no exercício e na construção da liberdade relacionados à prática espacial no espaço público, em que se associam as ideias de autonomia e independência e onde se reconhece a existência de limites, imposições, restrições e constrangimentos à ação infantil.

---

<sup>22</sup> Ao afirmar sobre a competência e performance dos membros de uma sociedade, Lefebvre filia ambos os termos à linguística de Noam Chomsky (LEFEBVRE, 2013, P.92). Embora afirme que, de maneira alguma, isto signifique uma subordinação à tal teoria, esses dois conceitos são fundamentais para nossa investigação sobre a prática espacial da criança. Uma ótima síntese da definição dos termos *competência* e *performance*, segundo a linguística chomskiana, é apresentada pelo filósofo Manfredo Araújo de Oliveira: “‘Competência’ é capacidade de um falante ideal de dominar um sistema abstrato de regras gerativas de linguagem. O falante real, isto é, o empírico, atualiza essa competência sempre dentro de condicionamentos limitantes. A linguagem concreta é, então, explicável a partir de dois constituintes fundamentais: a competência e as condições limitantes da aplicação da competência” (OLIVEIRA, 1996, p. 294):

<sup>23</sup> A noção de apropriação que utilizamos neste momento vai bem além do que propõe Lefebvre (1978; 2013) ao concebê-la apenas como uma apropriação material ou sensorial. A nossa compreensão associa a concepção lefebvriana à forma como este conceito vem sendo desenvolvido pela Psicologia Ambiental, a qual, além de designar uma ação do sujeito sobre o espaço, tornando-o (simbolicamente) seu, refere-se também à constituição do sujeito na sua própria ação. Assim, a apropriação é definida, segundo essa disciplina, como um processo complexo em que “o sujeito se faz a si mesmo, através de suas próprias ações” (KOROSEC, 1976 apud POL, 1996) e como “um sentimento de possuir e gestionar um espaço – independente da propriedade legal – por uso habitual ou por identificação” (KOROSEC, 1976 apud POL, 2002).

<sup>24</sup> Essa afirmação é feita por Mattos e Castro (2008), no texto “Ser livre para consumir ou consumir para ser livre”, no qual discutem de que forma a experiência de liberdade vem sendo significada e vivida por jovens cariocas.

Ao pensar a criança e a liberdade, longe de repetir uma defesa da individualidade almejada pelo pensamento liberal, propomos, na verdade, uma problematização de questões onde se propõe retirar a criança da individualidade doméstica, ou da subjugação na relação adulto-criança, trazendo-a para o contexto social, inserindo-a na sociedade e tornando-a, bem como a sua prática, visível neste espaço. Seria um inserir no exterior. Propomos então discutir a (in)visibilidade da infância na cidade, buscando “libertar conceitualmente” a criança da família e da educação, colocando em pauta a sua relação com o espaço público (social), ao mesmo tempo em que tencionamos a produção deste.

Dessa forma, entendemos também que o conceito de “liberdade” abriga as noções de “autonomia” e “independência” em que se reconhece mais claramente a existência de um sujeito com desejos e vontades, mas que sofre limitações, restrições e constrangimentos de origem interna e/ou externa. Nem sempre é apenas o desejo do sujeito, sendo positivado, que define a construção de um *estado de liberdade*.

A princípio, a ideia de autonomia pode ser conflitiva com a ideia de liberdade, isso porque, pensar em um indivíduo autônomo pode ser idealizar uma vida que pode ser vivida fora de qualquer sociedade, sem pertencer a uma complexa rede de interdependência, quando a ideia de liberdade, justamente, se opõe a isso: a liberdade envolve a constante negociação entre sujeitos na convivência humana, gerando conflitos, embates e desentendimentos. Contudo, no caso da criança, podemos entender “autonomia” como uma forma de desprendimento/distanciamento do domínio adulto sobre a infância. Propomos, neste trabalho, uma noção de autonomia relacionada à ação que exige uma reflexão do sujeito-criança que formula e segue, naquele instante, “suas próprias leis”, assumindo com isso as possíveis consequências. Mas é preciso colocar que estamos falando, por um lado, de crianças de uma faixa etária específica (8 a 12 anos) com um tipo de experiência social e espacial que lhes exige uma noção, mesmo que incipiente, de responsabilidade, causa-e-efeito, dependência; por outro lado, entendemos que falar em regras, leis e responsabilidades é bastante relativo, podendo-se tomar como referência, por exemplo, a compreensão da própria criança a respeito dessas dimensões.

Por outro lado, a “independência”, que aparece em muitos dicionários como um sinônimo de autonomia, deve ser entendida nesta investigação com outro significado: fica vinculada às permissões dadas, à quantidade e intensidade dessa independência, sempre relacionada a algo que lhe é atribuído. O nível de independência da criança está sujeito às permissões dadas pelo adulto (responsável). Ou, entendida de outro modo, a independência está na ação realizada sob condição, qual seja: a permissão do responsável.

## **Estados e Espaços de Liberdade**

A partir do entendimento que propomos dos conceitos de liberdade, autonomia e independência, podemos pensar como eles atuam na prática espacial infantil quando esta se dá nos espaços públicos da cidade. O que propomos como *estados de liberdade* e *espaços de liberdade* são dimensões da prática espacial infantil que se referem, respectivamente, a aspectos discursivos e práticos, por um lado, e práticos e concretos, por outro. Enquanto os *estados de liberdade* são definidos pelas redes que se articulam ao redor de determinada criança, os *espaços de liberdade* são definidos pela articulação entre os *estados de liberdade* e o espaço, isto é, quando esses estados são definidos também por um tempo e lugar.

A princípio os *estados de liberdade* podem ser definidos a partir das quatro formas de associação propostas entre o desejo e a ação da criança em sua prática espacial: desejo e ação, a qual denominamos *estado de liberdade ativa* e onde a criança pratica uma ação de seu desejo, sem interferência direta do adulto; desejo e ação condicionada, sendo este o *estado de liberdade condicionada*, onde a ação desejante da criança fica subordinada a uma permissão do adulto (responsável); ação sem desejo, o *estado de liberdade necessária*, no qual a ação da criança não é fruto de sua vontade, mas de uma imposição do adulto; e desejo sem ação, como o *estado de não-liberdade*, onde a criança não consegue realizar a ação de seu desejo, por impedimentos externos (falta de permissão/falta de condições socioespaciais) ou internos à própria criança (medo ou ausência de habilidades). No entanto, neste trabalho, assumimos que essas associações ilustram as possibilidades ou impossibilidades de a criança estar ou não, a agir ou não no espaço público, e que tais possibilidades se estabelecem a partir dos contextos nos quais ela está inserida. Acreditamos que esses estados regem o estar infantil no espaço público, determinando, desse modo, sua prática espacial.

A investigação empírica dos estados de liberdade se inicia com um recorte social e espacial: crianças de 8 a 12 anos, de famílias pobres, moradoras do Centro da Cidade de Salvador. Definir

este recorte foi necessário visto que a intenção de investigar a criança no espaço público em seus deslocamentos autônomos e independentes exigia que o grupo de estudo tivesse o mínimo de contato com esse espaço. Assim, ao delimitar tal recorte optamos por trabalhar com crianças de uma faixa etária específica, dentro de um enquadramento socioeconômico familiar que favorecesse esse nível de independência. O levantamento empírico foi realizado em três etapas diferentes. Como ponto de partida foram realizadas oficinas em 3 escolas localizadas na região central. Essas oficinas tiveram como principais objetivos a aproximação da pesquisadora com a infância moradora da região e a apresentação do tema de investigação às crianças. A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário na forma de entrevista individual e a terceira onde se realizou o “caminho acompanhado”, no qual as crianças entrevistadas foram acompanhadas pela pesquisadora em seus percursos escola-casa ou escola-projeto (social) e onde foi possível observar diretamente a relação das crianças com o espaço público. As duas últimas etapas contaram com a participação de 7 crianças, sendo 4 meninas e 3 meninos. Foram levantadas informações referentes ao contexto e à performance de cada criança no espaço público, sublinhando suas ações e percepções, as competências para execução dessas ações, os constrangimentos e os elementos desse contexto que contribuem nesse encadeamento de situações. Conhecemos as rotinas das crianças, os lugares de lazer, de desejo, de medo, os níveis de independência para estarem no espaço público e as ações que são tomadas de forma autônoma - seja em acordo com normas (familiares, institucionais, sociais), seja em transgressões. Além dos contextos (familiar, social, econômico, espacial), também conhecemos um pouco sobre a forma como se entendem enquanto sujeitos e um delineamento da construção do que é, para elas, ser criança e como se colocam diante de outras gerações. Nas entrevistas, especificamente, observamos o surgimento de um conjunto híbrido de representações em suas falas. As informações colhidas correspondiam, entre outras, às representações que as crianças elaboravam sobre o espaço público e do que é ser criança. Porém, entendemos que tais representações são resultado do atravessamento e das relações que estabelecem com tantas outras fontes de representações, as quais atuam de diferentes formas sobre o pensar e agir infantil. Essas representações podiam ser oriundas do seu próprio grupo de brincar (grupo e pares), dos adultos, da mídia, dos veículos de informação com os quais tem contato, isto é, do próprio espaço social no qual estão inseridas. Contudo, as representações dos responsáveis foram as que mais claramente podiam ser reconhecidas em suas falas, sobretudo quando as crianças relatavam os constrangimentos sofridos pelas restrições colocadas por seus pais ou cuidadores em relação ao seu estar no espaço público, em razão de sua (in)competência diante de determinada ação ou pelas deficiências desse espaço. Com a análise, percebemos também o quanto as representações do espaço (o concebido) e as representações sociais sobre a infância e sobre a cidade e seus espaços - sobretudo as que ditam sua produção - também aparecem como fatores de influência na prática espacial dessas crianças, interferindo e pautando tanto as representações dos adultos responsáveis, como as das próprias crianças, mesmo que indiretamente. Estas representações estavam presentes nas ações que são permitidas ou não (pelos responsáveis), possíveis ou não (devido a questão espacial e condição de segurança), desejadas ou não pelas crianças (por conta de uma experiência de cidade, tanto dela, quanto do adulto responsável, que reflete na formação deste desejo). Representações que pautam um determinado projeto de cidade que, se por um lado, ainda produz um espaço percebido pelas crianças como o lugar da possibilidade, do encontro, do lazer, da brincadeira mais livre, também é reconhecido, por outro, como um espaço sem lugar para ela e por vezes, perigoso. Com a sistematização dos dados, percebemos que poderíamos reunir o conjunto de representações que interferem na prática infantil e que aparecem como fatores na consolidação deste ou daquele estado de liberdade da seguinte forma:

QUADRO 1: TIPOS DE REPRESENTAÇÕES QUE INTERFEREM NA PRÁTICA ESPACIAL INFANTIL						
Sobre a Infância	ser (competências reconhecidas)		devir (potencialidade)		ser-que-será (incompletude e incompetência)	
Sobre o Espaço Público	lazer (conversar, brincar, lanchar, namorar, passear, caminhar)	encontro (com amigos, com os pais, com conhecidos e desconhecidos, com criminosos, usuários de drogas, etc.)	segurança (um lugar que não é perigoso, não apresenta risco, minimamente seguro)	perigo (violência do crime e do trânsito)	falta (sem espaços adequados, sem espaços especializados para o lazer, sem segurança, etc.)	consumo (associação entre lazer e consumo: padaria, shopping, bomboniere, mercado, lojas de roupas e bijuterias, parque de diversões, etc.)

Estas representações, apesar de serem encontradas nas falas e ações das crianças, não correspondem apenas àquelas elaboradas por elas, tratam-se de representações de origem híbrida, formadas por diversos agentes: a família (responsáveis), o Estado (poder público), sociedade (senso comum) e a própria infância (ou as crianças).

A maneira como se constroem os espaços de liberdade e de não-liberdade depende da situação a que se está a analisar. Esses espaços variam em cada contexto e para cada criança. No entanto, algumas características se mantêm para a realidade e prática espacial das crianças do centro de Salvador e a chave que encontramos para a descrição dos *espaços de liberdade e não-liberdade* está em duas duplas de conceitos que emergem como ferramentas para que se compreenda, por um lado, o movimento gerado pelos *estados de liberdade*, através das dimensões de *tempo e espaço*; e, por outro lado, para ter presente a importância das marcas produzidas e deixadas, dos registros, dos aprendizados, as competências adquiridas e/ou atualizadas, e compreender a participação dessas crianças na vida urbana, utilizamos as noções de *apropriação e experiência*.

### Liberdade Ativa

O *estado de liberdade ativa* representa o desejo e a ação sendo positivados, levados a cabo pela própria criança. Neste estado a criança é causa ativa de suas ações; existe uma atividade criativa, inventiva, colaborando em sua constituição como ser, autônomo, obedecendo suas próprias regras e se responsabilizando pelas consequências de segui-las. Por estarmos nos referindo à prática espacial infantil no espaço público e à autonomia enquanto um poder agir independente do adulto responsável, identificamos nesse estado um tipo de liberdade em que o desejo da criança é a peça fundamental na construção dessa prática. Nesse estado, a criança escolhe estar ou não no espaço público, do mesmo modo que suas ações nesse espaço se dão também por sua vontade e escolha.

Se observarmos as crianças nas ruas, individualmente, perceberemos que a liberdade ativa tem por característica, na maioria das vezes, o registro de momentos rápidos, passageiros, por vezes o tempo de um gesto. É o tempo do desejo, da brincadeira, da imaginação e também da desobediência e da transgressão. Nesse *estado de liberdade*, as crianças do centro da cidade gerenciam seu próprio tempo, embora em condições diferentes para cada criança. Por isso, afirmamos que o tempo da liberdade ativa se encontra nos detalhes, no tempo gasto em um desvio no caminho, no tempo dispensado na brincadeira de luta com o colega no meio do percurso de volta pra casa, na economia do tempo possibilitada por um atalho, ou no uso do tempo, que muitas vezes nem se tem, ao esperar para acompanhar um amigo que a mãe nem imagina que se tem. É o tempo das ações espontâneas, não planejadas, ou, pelo menos, não planejadas pelo ou com o adulto. Está presente nas reuniões entre colegas na saída da escola, no tempo de espera por um amigo que demorou a sair ou no tempo gasto na loja de bijuterias, esquecendo-se do horário de entrada no projeto social.

E assim como o tempo da criança é gerido majoritariamente pelo mundo adulto, o seu espaço segue a mesma lógica. Lugar de criança é onde? Essa é uma pergunta cuja resposta pronta,



assim como de muitas outras, ecoa nos nossos ouvidos: “na escola!”. E não é diferente, quando perguntamos às crianças do Centro. Mas elas fazem ressalvas, complementam, desmentem e reformulam suas respostas. O lugar da criança é onde ela possa brincar e ter amigos, seja na escola, no projeto, no parque, na rua ou em casa.

O espaço da liberdade ativa pode ser tanto aquele que se domina, que se tem intimidade, que se conhece, como o espaço estranho, desconhecido e que, por isso, pode se tornar um terreno de possibilidades. A liberdade ativa em um espaço estranho pode ocorrer tanto pela percepção da criança da ausência de um suposto olhar controlador do adulto conhecido, como por ainda não se ter criado, para aquele espaço, uma relação de não-pertencimento, por não entender ou por não aceitar tal relação. No espaço conhecido, de domínio, a intimidade com o lugar (espaço, pessoas e ações) é que pode definir esse comportamento autônomo.

Se consideramos que a apropriação espacial está na criação de um espaço novo, na resignificação dos espaços existentes de acordo com uso que se faz e na identificação que se estabelece, percebemos que a ação da criança sobre o espaço, principalmente quando falamos dos espaços públicos e seus componentes, como os mobiliários e outros elementos que o compõem, como a calçada, o paralelepípedo, o banco, o poste, etc., quase sempre passa pela resignificação, visto que os usos definidos pelo concebido para esses elementos, nem sempre fazem sentido ou satisfazem as necessidades das crianças em suas ações, sobretudo na liberdade ativa, onde a imaginação se emancipa. Trata-se de uma apropriação física e social do espaço. Uma apropriação que possui um valor cultural de produção e expressão infantil, onde a criança atribui valores aos objetos a partir de um repertório que lhe é próprio (embora absorvido em parte da cultura adulta) e com a possibilidade, enquanto devir, de compartilhar essa experiência com seus pares e com aqueles que estão ao seu redor. Por isso, essa apropriação especial infantil deve ser compreendida e reconhecida em seu valor social e a criança reconhecida como co-produtora do espaço.

A experiência proporcionada pela liberdade ativa dá suporte para a apropriação dos espaços (ação desejante) como é resultado dessa apropriação em todos os estados de liberdade, uma vez que a apropriação passa positivamente pelo desejo e pela ação. Ela é a confiança que a criança tem em si e em suas ações, é onde encontra os limites colocados por ela mesma, seja em relação a sua força física, seja em relação ao seu medo, seja em relação a sua vontade, ação ou inoperosidade<sup>25</sup>.

As decisões em grupo, sobre qual a brincadeira, quanto tempo, qual o percurso a se fazer, implicam negociação entre os pares e com todos aqueles envolvidos na ação. É um tipo de prática onde há o exercício de sua autonomia. Nesta liberdade, encontramos a potência da infância, do ser criança, do se permitir. Onde a criança pode colocar em prática a sua natureza espontânea, livre, desprendida da moral do mundo adulto e dos “bons costumes” ensinados por estes.

Encontramos também neste estado algo que é inerente ao ser criança e ao seu desenvolvimento: a transgressão. A transgressão poder ser entendida como um gatilho da liberdade ativa, e o espaço público, neste sentido, torna-se palco representativo dessa ação, pois é neste espaço que mais frequentemente a criança encontra-se longe da supervisão direta do adulto responsável.

### **Liberdade Condicionada**

Já no *estado de liberdade condicionada* consideramos que todo o movimento, isto é, toda ação da criança está condicionada a forças externas à ela. O desejo em questão é o da própria criança, mas sua concretização dependerá de um conjunto de outros elementos que se associam, resultando na condição. Assim, no *estado de liberdade condicionada* encontramos o cenário mais complexo entre os demais estados, em que a relação com o outro – responsável e em uma situação hierárquica superior – se estabelece de maneira decisiva, embora ainda exista possibilidade de negociação. Num primeiro momento, podemos pensar se tratar apenas de uma ação infantil condicionada à permissão ou não do responsável, o que não deixa de ser verdade e ser essa a principal condição quando tratamos de crianças – as permissões do adulto definem o nível de independência da criança em suas ações. No entanto, essa decisão, por parte do

---

<sup>25</sup> Tomo aqui o conceito de *inoperosidade* trabalhado por Giorgio Agamben (2014), onde ressalta a potência do não agir, da ausência de movimento. E para a criança que vive sob constantes regras e controles heterônomos, dizer “não”, no sentido de que não fará o que é mandada ou não parará de fazer o que está fazendo por uma ordem externa pode representar o reconhecimento de uma força autônoma e de liberdade substanciais.

adulto – de permitir ou não – não surge do nada e não segue apenas um capricho do adulto. Neste momento, conseguimos identificar a operação das representações sobre a infância e sobre o espaço público.

O tempo da liberdade condicionada refere-se ao tempo de toda ação que, para a sua realização, está condicionada à permissão do responsável. Isto é, ao nível de independência que este possa conceder à criança. Este fator está intimamente relacionado às representações existentes no senso comum sobre a infância ou àquelas que são produzidas por cada família a partir do seu contexto. Neste caso, o agente é a própria família. Contudo, em termos concretos, isto é, em situação, no espaço da liberdade condicionada, a infância também define e gerencia, de modo compartilhado com o adulto, o seu tempo de estar no espaço público. Esse compartilhamento se dá na associação entre a liberdade condicionada e a liberdade ativa.

Dizemos que o tempo na liberdade condicionada é o tempo da infância “produzida” por nos referirmos à infância da forma como ela é vista e reconhecida pela sociedade (socialmente codificada), e não à potência da infância presente na liberdade ativa. O tempo da liberdade condicionada é limitado pelo contexto, normalmente pré-definido pelo responsável. É o tempo das ações conhecidas e permitidas. Esta liberdade determina o tempo de brincar, o tempo de contato com outras crianças, o tempo de assistir televisão, de estar dentro ou fora de casa, na casa do colega, na rua, na praça ou na praia.

Enquanto a liberdade ativa cria seus espaços nos “detalhes”, no sentido de serem espaços “contra-hegemônicos”, identificados como *espaços* ou *lugares da criança*, a liberdade condicionada engendra espaços um pouco mais extensos, porém limitados, em conformidade com o que os pais ou responsáveis entendem como *espaços de criança*, ou onde o concebido determina como *espaço para criança*.

O espaço apropriado em um estado de liberdade condicionada é o limite, em extensão, da espacialização do desejo da criança. Até aqui o seu desejo está envolvido. Ele produz esse espaço, embora condicionado. É um espaço cuja construção está sujeita à negociação da criança com o agente que possui o poder de decisão: o responsável.

O espaço apropriado pela liberdade condicionada é o espaço da brincadeira, de sua espacialização, do grupo de conversa, na ocupação da pista e sua transformação em campo de futebol ou para o “baleô”. Esta apropriação pode ser individual ou coletiva, assim como no espaço da liberdade ativa e do mesmo modo, pode criar espaços físicos ou sociais, com conquistas territoriais de ordem material, social e cultural.

A experiência proporcionada por este estado é toda aquela adquirida, experienciada pela criança desde os primeiros estágios de independência concedida, mas também conquistada. É a experiência de uma infância produzida. De início, é poder brincar na frente de casa, depois na rua, em seguida a conquista da permissão de ir até a casa do amigo, na praça, no bairro ao lado, no shopping, no metrô, etc. Assim, até chegar na adolescência, quando os níveis de independência quase se dissolvem e dão lugar a uma autonomia mais concreta (em relação aos pais, como temos colocado). Este é o lugar da infância visível (para o mundo adulto). Aquela que existe por causa do adulto (ele lhe dá espaço) e que deve obedecer suas ordens. Assim se experimenta uma liberdade permitida, consentida. No entanto, este também é um lugar de criação, porque aqui também está presente o desejo e a ação da criança. E assim como a liberdade ativa, consideramos ser também, uma forma de resistência (mesmo condicionada) à expropriação espacial da infância provocada pelo mundo adulto. A infância se mantém presente nos espaços públicos, mesmo que estes espaços estejam circunscritos em perímetros bem próximos às casas.

### **Liberdade Necessária**

O *estado de liberdade necessária* é definido pela contradição. Neste estado, embora a ação seja realizada sem o desejo ou que o seu desejo não seja levado em consideração, uma ação acontece e a criança é colocada numa situação de liberdade. Encontramos neste estado um tipo de liberdade que é imposta. Por mais paradoxal que pareça falar em uma imposição de liberdade, estamos nos referindo a uma experiência de liberdade no espaço e neste caso, julgamos que a imposição de uma ação que leva a criança ao espaço público - muitas vezes, desacompanhada de um adulto - coloca a criança em um estado de liberdade que, de uma forma ou de outra, gera determinado tipo de experiência. Mesmo que os sentimentos gerados sejam de angústia, raiva ou medo, ou ainda, que a ausência do desejo, enquanto ponto que caracteriza esta situação, possa produzir um tipo experiência, a princípio, diminuída para a criança, acreditamos que, por estarmos nos referindo à prática espacial da criança no espaço público, podemos nos referir a

este como um estado de liberdade<sup>26</sup>.

A obrigação de frequência escolar, determinada pelo Estado, define que, pelo menos por meio período do dia, a criança esteja dentro de uma instituição. Essa obrigatoriedade é o principal fator que define o estado de liberdade necessária, fazendo com que as crianças mantenham diariamente (pelo menos nos dias da semana) algum tipo de contato com o espaço público da cidade, através do deslocamento casa-escola<sup>27</sup>. Observamos que este contato pode ser mais ou menos intenso a depender do tipo de modal que a criança utilize nesse deslocamento (a pé, de ônibus, de carro). Nos casos estudados, a liberdade necessária também está presente em outras ações, determinadas por outros agentes, como por exemplo, nas solicitações feitas pelos pais para que a criança cumpra determinada função como levar o cachorro para passear, colocar o lixo para fora, comprar pão, ou qualquer outro produto para uso doméstico. Comprar pão parece ser, para as crianças do centro, uma atividade própria da criança. Por ser uma imposição, normalmente deixa-se de fazer o que se está fazendo para cumprir tal tarefa.

Dessa maneira, podemos entender esse tempo como um tempo gerido tanto pela família quanto pelo Estado. É um tempo controlado e quantificado. Sabe-se que o Estado determina a quantidade de horas que a criança deve permanecer na escola. O horário de entrada e de saída e o tempo das atividades. Nos projetos sociais ou na banca<sup>28</sup> não é diferente. Em uma situação doméstica, nas atividades designadas pelo adulto, o tempo da liberdade necessária embora possa ser negociado com a criança, é definido, em última instância, pelo do adulto.

O espaço da liberdade necessária, na maioria das vezes, se caracteriza pela extensão. Quase sempre registra-se neste espaço as maiores distâncias percorridas pela criança sozinha ou em grupos de crianças. Assim, é na liberdade necessária que a criança encontra-se mais exposta ao espaço urbano. Note-se que estamos falando de exposição e não de um tipo de contato que provoca, de imediato, afetos. Isto é, estar exposto ao espaço, não implica necessariamente ser atingido (intensamente) pelos elementos e acontecimentos presentes, embora esteja suscetível. E é esta possibilidade, de ser atravessado por esses acontecimentos e de poder responder a eles, que faz com que este também seja um estado de liberdade.

É difícil fazer uma descrição do espaço engendrado por este estado de liberdade, porque ele não se constitui por apenas um estado. Quando falamos do espaço público e da ação da criança em uma situação real, os estados de liberdade quase sempre estão sobrepostos. Porém, se isolamos o estado de liberdade necessária, sem a associação com outros estados de liberdade, então, podemos afirmar que este será um espaço definido pelo adulto. Trata-se do espaço de uma necessidade, construída social e familiarmente.

Por se caracterizar como um espaço de maior extensão, no espaço se estabelece maior contato com a diversidade de elementos do espaço público, objetos, pessoas e ações. Embora este contato seja teoricamente superficial, devido ao tempo de contato.

É um espaço que é ou torna-se conhecido. Para que a criança possa estar sozinha, desacompanhada de um adulto ou responsável, em um determinado lugar ou percurso, e para que se sinta minimamente confiante, é preciso que conheça, mesmo que superficialmente, esse espaço. Um estado que se inicia por uma imposição (estado de liberdade necessária), mas que, à medida que vai sendo exercitada esta “liberdade imposta”, se vai ganhando confiança, possibilitando o aparecimento de outros *estados de liberdade* dentro deste.

Existe produção de espaço em um estado de liberdade necessária? Podemos analisar da seguinte maneira: o desejo da criança pode não estar envolvido nesta ação, mas ela a pratica. Percebemos, nos espaços públicos da cidade, nas ruas, pontos de ônibus, realizando trajetos, sobretudo nos horários de chegada e saída das escolas, a presença da criança, individualmente ou em grupo, mas que, neste momento, mesmo não estando efetivando um desejo individual (ou

---

<sup>26</sup> Não seria errado afirmar que tal situação pode ser também interpretada como uma situação de não-liberdade, visto que trata-se de uma imposição de uma ação e que o desejo da criança não está em questão. Porém, consideramos que, nos termos em que propomos a discussão sobre liberdade, criança e espaço, a possibilidade de a criança estar (sozinha) no espaço público, deve ser entendida como uma situação de liberdade.

<sup>27</sup> Podemos afirmar que este fator está presente na vida das crianças de outras faixas de renda. O contato com o espaço público, por mais rápido e insignificante que seja, ainda se mantém graças a obrigação de frequência escolar.

<sup>28</sup> *Banca* é uma expressão usada pela população soteropolitana para se referir a “reforço escolar”, sendo um serviço bastante utilizado pelas famílias de menor renda que não têm disponibilidade de acompanhar diariamente as tarefas escolares de seus filhos em casa, seja pela falta de tempo ou de instrução.

de grupo), estão representando um coletivo, uma classe: a infância. Nós outros, adultos, a percebemos neste movimento: a infância também está presente na cidade. Assim, acreditamos que é possível considerar que a liberdade necessária, quando relacionada à frequência escolar, produz uma apropriação (coletiva) do espaço urbano. A liberdade necessária provocaria, desse modo, um movimento de reapropriação infantil do espaço público, mesmo que sem a intenção direta das crianças. A obrigatoriedade ou imposição que marcam a liberdade necessária garantem, de uma forma ou de outra, que a infância mantenha contato com o espaço público. Para as crianças de famílias pobres, esse contato obrigatório é muito mais constante e intenso, já que muitas vezes o deslocamento a pé é o que prevalece.

Poderíamos dizer que se trata de uma produção do espaço (social) a partir da liberdade necessária. Uma produção concreta, do ponto de vista da presença física de crianças nas ruas e ao mesmo tempo social, com a afirmação da sua existência na cidade, frente ao mundo adulto e adultocentrado da produção do espaço urbano.

A experiência presente em um estado de liberdade necessária encontra-se no nível do prático-sensível, pouco representada no espaço vivido da criança. Porém, quando pensamos na ação propriamente, percebemos que a liberdade necessária abre caminho para outros estados de liberdade, para outras experiências. Neste espaço de liberdade que se forma, reunindo diferentes estados, aparecem novas possibilidades de ação (autônomas e independentes). É possível também que a criança conquiste com a liberdade necessária um tipo de “experiência anterior” que poderá servir como argumento em uma negociação dentro de um estado de liberdade condicionada.

### **não-Liberdade**

Os *estados de não-liberdade* definem as situações onde as ações não são realizadas. Nestes estados existe um cerceamento da liberdade originado por uma restrição ou constrangimento da ação, implicando em um tipo de prática restrita, fechada e vazia.

Qual seria o tempo de uma ação que não acontece? Nenhum. A resposta está correta, mas poderíamos pensar de outro modo. Por que a ação não acontece? Então poderíamos falar sobre o tempo do que impede a ação. Um tempo-negativo. Se consideramos o tempo referente aos fatores impeditivos, temos o tempo que se gasta na construção de uma praça, na reforma de um parque, no conserto da bicicleta. No tempo que o carro leva para passar pela rua interrompendo o futebol. O tempo do tiroteio e o tempo de retorno à normalidade para que os pais se sintam seguros novamente em deixar suas crianças brincarem na rua.

Se consideramos, no entanto, os fatores que atuam como facilitadores, mas que ainda assim, impedem, mesmo que momentaneamente, a ação, temos o tempo que se leva para conhecer o caminho até a bomboniere e finalmente receber a permissão para ir sozinho comprar doces. O tempo necessário para que seja reconhecida pelos “olhos da rua” que garantem o circular mais livre pelo bairro. O tempo do desenvolvimento de habilidades como ler, contar (principalmente dinheiro), se comunicar, conhecer o caminho de casa, saber qual ônibus “pegar”.

É o tempo para superação do medo. É o tempo enquanto não se tem a habilidade necessária. É o tempo para a produção dos objetos com os quais nos relacionamos.

Assim, o tempo da não-liberdade é um tempo governado pelo adulto (família e Estado), mas também pela própria criança. Se, por um lado, a ação pode ser impedida por uma falta de permissão da família, por outro, esse impedimento pode vir da inexistência do espaço - no caso de uma deficiência no projeto de espaço público, então poder-se-á responsabilizar o Estado -, ou ainda, no caso da conquista de uma habilidade ou superação de um medo, podemos falar de um tempo gerido pela própria criança.

Da mesma maneira como nos referimos ao tempo-negativo (duração da restrição) da ação, podemos falar sobre o espaço, ou sobre as características desse *não-lugar*. O espaço da não-liberdade é marcado pela violência, pela inexistência de espaços qualificados ou especializados. Neste último caso, falamos tanto dos espaços próprios para o estar infantil, como o parque, a praça, quanto daqueles que podem ser apropriados pelas crianças sem que represente risco para sua integridade física e psicológica. O espaço da não-liberdade é também o espaço do estranho-perigoso e da criminalidade, no sentido construído pelas representações que se produzem sobre o espaço público como o lugar de perigo, terra-de-ninguém ou do outro como um criminoso em potencial.

Tais características impedem que a criança se aproprie dos espaços públicos da cidade. O estado de não-liberdade, quando associado a fatores e agentes externos à própria criança, produz, na verdade, uma situação de expropriação espacial da infância. Desse modo, acreditamos que não é possível falar em um espaço apropriado pela criança neste estado. O

que podemos apontar é que este estado provoca uma diminuição na potencialidade da apropriação infantil do espaço público nos demais estados de liberdade.

O *estado de não-liberdade*, quando provocado por agentes ou fatores externos à criança, coloca essa infância em uma situação de “privação urbana”<sup>29</sup>, impedindo que mantenha contato com esse espaço representativo da construção das sociabilidades. Assim, a experiência provocada por esse estado pode ser entendida com uma experiência espacial vazia, quando não carregada de imagens produzidas por representações desvirtuadas da realidade.

Em casos extremos, unem-se à inexistência ou inadequação dos espaços públicos questões familiares (e do contexto) que impedem a criança de estar em contato com esses espaços.

Qual a relação que se estabelece entre a criança e o espaço público, quando o que ela escuta promove a desqualificação desse espaço? Encontramos nas falas das crianças a reprodução de discursos sobre a violência no espaço público. São representações negativas feitas pelas próprias crianças, que mostram como o *estado de não-liberdade* pode gerar representações do espaço formadas por imagens muitas vezes distorcidas de uma realidade. Porém, é bom lembrar que, mesmo distorcidas, essas imagens pertencem à experiência do vivido da criança.

Por outro lado, a experiência da não-liberdade nem sempre será negativa ou completamente negativa. Nas possibilidades de associação entre as liberdades, quando a não-liberdade se associa com a liberdade ativa, podemos encontrar a formação de algo muito potente. O estado de privação de liberdade, seja pelo constrangimento causado pelo adulto ou pela indisponibilidade espacial (existência ou qualidade) pode gerar (gestar) uma força reativa/criativa que poderá se consolidar quando concomitante com a liberdade ativa. Encontramos nesta investigação a produção concreta de um espaço de brincadeira pelas próprias crianças – um campinho de futebol construído em uma área vazia remanescente de uma ocupação. Outro tipo de experiência é aquela gerada a partir de um descontentamento com determinada situação, o que pode provocar uma reação e um posicionamento crítico diante do fato. Novamente, nestes casos, existe uma associação com a liberdade ativa.

## Conclusões

Por mais difícil que seja falar em liberdade, ou no exercício da liberdade, falamos sobre relações – do indivíduo consigo mesmo, do indivíduo com um coletivo, entre coletivos e de todos esses sujeitos com o seu espaço. Por isso afirmamos que a prática espacial é também uma das dimensões do exercício e da construção da liberdade. Na apropriação espacial infantil conseguimos observar os diferentes tipos de liberdade a que essa prática está sujeita. Através da experimentação, a criança vai percebendo as limitações de suas ações e percebendo também que algumas dessas limitações podem ser superadas, seja pela coragem, pela criatividade, pela negociação ou pela transgressão.

Ao se colocarem no espaço público, em suas práticas diárias, seja por vontade própria ou para cumprir exigências, as crianças do Centro estão diante de um espaço que, embora reúna regras e normas, leis e morais, assim como a escola e a casa, é um espaço mais plural, que agrega diferentes pessoas, objetos e relações. Isso exige da criança múltiplas formas de se relacionar, potencializando também o seu processo de socialização e constituição como um ser também plural. Nesse espaço, o ofício da criança se expande, torna-se múltiplo, plural. A criança não é mais somente filha(o) ou aluna(o); é também brincante, habitante, usuária(o), moradora(or), cidadã(o) etc., e tem de enfrentar todos os desafios e conflitos próprios desses ofícios acumulados.

Com a sobreposição e associação dos *estados de liberdade* (ativa, condicionada, liberdade necessária e não-liberdade) surgem os *espaços de liberdade*, em seus tempos e espaços registrados, em suas apropriações e experiências existentes e possíveis. São espaços definidos a partir da prática espacial (percebido) da criança e da sociedade na qual está inserida, das representações do espaço (concebido) e dos espaços de representação (vivido) da infância e da sociedade como um todo. *Espaços e estados de liberdade* que, como espaços concretos e abstratos, ora se apresentam como definidos pela prática social (espacial) das crianças ora definidores dessas práticas.

O espaço público torna-se palco emblemático desses estados, onde os movimentos de todas as naturezas acontecem, principalmente nos estares e nos percursos e caminhadas ao longo de

---

<sup>29</sup> Para Castro, ao analisar o cotidiano de crianças e jovens cariocas em relação à participação no espaço urbano, afirma que estas categorias “inserem-se numa situação singular de ‘privação urbana’ seja pela condição de estranhamento frente à ‘obra’ da qual não tiveram participação, seja pela condição de parcialidade inexorável de onde re-significam a espacialidade urbana.” (CASTRO, 1998, p.124)

ruas, becos e praças. O espaço público é o lugar para onde converge a expressão da liberdade.

## Referências

- Abramowicz, A., Levcovitz, D. & Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.º 3, (60), set/dez, 179-197
- Agamben, G. (2014). *L'uso dei corpi (Homo sacer IV, 2)*. Neri Pozza Editore. Resenha por NEGRI, Antonio, publicado no il manifesto em 19/11/2014. Trad. UniNômade. <http://uninomade.net/tenda/giorgio-agamben-inoperosidade-e-soberana/> (Acessível em: 23/07/2015).
- Ariès, P. (1978 [1960]) *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castro, L. R. (org) (1998). Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Corsaro, W. (2011) *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Korosec, P. (1976) *L'appropriation de l'espace*. IAPC-3. Strasborurg-Louvain la Neuve, CIACO
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madri: Capitán Swing Libros.
- Mattos, A. R. & Castro, L. R. (2008). Ser livre para consumir ou consumir para ser livre? *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14. n.º 1, jun, 151-170.
- Oliveira, M. A. de. (1996). *Reviravolta Liguística pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola.
- Pol, E (1996). La apropiación del espacio. In: Iñiguez, L. y Pol, E. (Coord.) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Universitat del Barcelona, Monografias Psico/Socio/Ambientals n.º 9
- Qvortrup, J. (2011) Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n.º 1 (64), jan./abr, 199-211.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cardernos de Pesquisa*, n.º 112, mar, 7-31.

## Narrativas Gráficas em Contextos Pediátricos

**Ricardo Garcia**

Unidade Local de Saúde do Alto Minho  
ricardo.garcia@ulsam.min-saude.pt

**Resumo** - A expressão artística das crianças assumiu interesse científico a partir do século XX, embora sob ângulos *psicologizantes* e perpetuando a relegação das crianças à condição de seres humanos inacabados. Os desenhos são considerados meios de transmissão de significados e a produção artística pelas crianças como afirmação cultural por direito próprio. Os campos teóricos que nortearam a investigação foram a Sociologia da Infância, a Cultura Visual e a teoria das Representações Sociais. O design metodológico foi de base qualitativa e interpretativa. As principais conclusões surgiram no decurso da observação dos desenhos e do modelo de análise. Procurou-se, por esta via, responder à questão: que representações têm as crianças hospitalizadas acerca do internamento pediátrico?

Procedeu-se à recolha de artefactos visuais produzidos por crianças de vários países, visando perceber a produção, usos e interpretações daqueles artefactos, sendo certo que os métodos de pesquisa baseados na recolha de artefactos visuais são adequados à investigação realizada com crianças.

As narrativas gráficas veiculadas pelas crianças são enquadráveis em quatro campos, denominados de Mundos: o Mundo Manifesto, o Mundo Descoberto, o Mundo Humano e o Mundo Simbólico. A Subjetividade e o Imaginário surgem como suporte indissociável das narrativas veiculadas.

**Palavras-chave:** Sociologia da Infância, Desenhos, Narrativas, Pediatria, Culturas da Infância.

O crescimento das áreas urbanas assume contornos de irreversibilidade. Dados da UNICEF (2012) garantem que em meados deste século sete em cada dez pessoas viverão em cidades. O número de habitantes das zonas urbanas cresce em cerca de sessenta milhões por ano. O número de crianças que vive em contextos urbanos excede os mil milhões.

Se é inegável que as cidades poderiam oferecer melhores condições para a defesa e salvaguarda dos direitos das crianças, não é menos verdade que os contextos urbanos oferecem maiores riscos para a infância. São contextos permeáveis às assimetrias sociais e ao surgimento de focos de exclusão social e marginalidade. Estas realidades resultam da expansão das cidades para além da cobertura dos serviços e das infraestruturas, e muitas vezes para além das possibilidades da cidadania.

As discrepâncias sociais dos contextos urbanos são determinantes da saúde pública e do bem-estar das populações e indivíduos. Uma conceção holística da saúde contempla vetores sociais, económicos, políticos e ambientais para além dos meramente clínicos. Portanto, os contextos hospitalares, habitualmente localizados nas principais cidades, são janelas privilegiadas para a identificação de patologias sociais. Lamentavelmente, a natureza dos cuidados prestados nos hospitais, em circunstâncias de agudização de doença, oferece pouco tempo para um olhar mais demorado sobre aquelas patologias.

Em sentido inverso, esta comunicação procura o olhar das crianças sobre os hospitais, encontrando fundamento em investigação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia da Infância na Universidade do Minho (Garcia, 2012). Aquela investigação pretendia captar as representações sociais face à realidade hospitalar, mas viabilizou outras reflexões no campo dos direitos das crianças e propostas de redefinição de políticas sociais.

Propôs-se a crianças hospitalizadas que desenhassem o hospital. A recolha dos dados foi alargada a vários países através de parcerias com unidades hospitalares com atendimento pediátrico. Foram envolvidas apenas crianças cuja condição clínica não oferecesse qualquer impedimento à participação e, sempre que possível, com o seu consentimento informado.

A opção por desenhos resultou do facto de estes serem considerados meios privilegiados de transmissão de significados (Stanczak, 2007). Porém, o que determina a qualidade daquela transmissão é a forma como os desenhos são interpretados pelos seus autores e não tanto a sua qualidade técnica. Os desenhos realizados por crianças possuem intencionalidade (Cox, 2005), reconhecendo-se também a importância dos contextos culturais e o que deles é



transposto para os desenhos. Os desenhos são artefactos visuais pertinentes no campo da afirmação da infância e do primado da sua voz. A realização artística pelas crianças afirma-se como prática cultural por direito próprio.

Subjacente à criação artística está o Imaginário da infância, um componente central da “compreensão e significação do mundo pelas crianças” (Sarmiento, 2003), estruturado a partir do real e colocado no plano da interação com pares, adultos e a generalidade da sociedade em processos partilhados, dinâmicos e multidirecionais. A partir desta complexa rede de transmissão, apropriação e reinterpretação de significados que se materializa nas relações estabelecidas com o outro e com o próprio, no caráter lúdico e reiterado dessas interações e em toda a dimensão fantasista atribuída ao real, constroi-se um imaginário coletivo da infância que Manuel Sarmiento invocou na sua concetualização das Culturas da Infância.

Os desenhos das crianças e as suas narrativas são janelas para diversos mundos provenientes de distintos planos do universo humano. Dos desenhos recolhidos foi possível atribuir nomes a diferentes categorias temáticas: o Mundo Manifesto, que é a expressão de toda uma dimensão material das representações sociais; o Mundo Descoberto, que expressa uma transição da materialidade para as relações e dinâmicas; o Mundo Humano, constituído pelas pessoas que integram o universo hospitalar; e o Mundo Simbólico, onde se localizam as representações que exprimem significados para além dos grafismos. De modo transversal a todos os desenhos realizados pelas oitenta crianças que aceitaram participar na investigação, o Imaginário e a Subjetividade suportam as narrativas.

Do “Mundo Manifesto” começo por destacar o edifício que representa o hospital. Uma exploração dos edifícios retratados pelas crianças revela diversas opções. O mesmo hospital pode ter diferentes representações. Podem ser reproduções fiáveis, prédios altos, desumanizados e austeros, habitações tradicionais, como as casas de telhado triangular, ou representações de formas de habitação próprias do local de origem, caso da cabana filipina ou da cubata congoleza. Esta pluralidade de opções revela a reinterpretação do real pelas crianças, num processo plural de estruturação de significados comandado pela criatividade.

Destaco ainda o Meio Artificial, dado ser notório que a representação do hospital é indissociável da sua envolvência e dos acrescentos humanos ao seu contexto. O hospital não surge como um elemento isolado, mas envolvido de um todo urbano. Um dos elementos que se destaca com mais relevância desse universo é a ambulância. A sua representação possui características que facilitam a sua identificação. É o caso dos símbolos de cruz vermelha, da grafia, ou mesmo da sirene. A representação da luz proveniente da sirene resume-se a pequenos traços a partir de um ponto imaginário. Deste modo, com um só ponto de fuga, a sirene tem luz e movimento.

Por último, o Meio Natural, porquanto se observa a utilização recorrente de elementos naturais na representação do hospital. Verifica-se uma ofensiva da natureza sobre o espaço urbano que contextualiza o hospital. Esses elementos são aplicados fora e dentro do espaço hospitalar. Destacam-se o sol, por vezes sorridente, as árvores, as flores, as nuvens, o arco-íris, as aves e outras espécies animais, as borboletas e a água.

Na categoria do “Mundo Descoberto”, isto é, todos os elementos que remetem para o interior das paredes do hospital, há um universo material que emerge dos desenhos. Destacam-se a logística hospitalar e uma exposição multidimensional da realidade encontrada. Há também uma dimensão imaterial, revelada nas interações humanas: as dinâmicas hospitalares e as relações de poder.

Da “Dimensionalidade” gostaria de destacar o tempo. A dimensão temporal é utilizada com inventividade e está patente não apenas nos desenhos, como também nas próprias narrativas. É o caso da criança que fantasia sobre o tempo “depois” do internamento, dando corpo à recuperação de um quotidiano normal, ou de outra ainda para quem o “logo” é o momento em que a sua mãe subirá uma escadaria para reocupar o lugar junto a si. Somos ainda levados a experienciar o tempo que se move ao compasso do relógio, marcando o ritmo da espera pela alta hospitalar.

Ainda no tema do Mundo Descoberto, há que referir o modo como as crianças hospitalizadas percebem as relações de Poder. Um dos aspetos mais representativo dessa clivagem de poder é o direito do adulto exercer dano corporal mediante procedimentos invasivos. É nestas circunstâncias que a ausência de poder da criança se manifesta. Muitas vezes não lhe é prestado qualquer esclarecimento relativamente à inevitabilidade dos procedimentos, acabando os mesmos por ser realizados de modo forçado. A divergência de poder manifesta-se também simbolicamente nas opções de distribuição das personagens no plano pictórico e no seu posicionamento desigual. Estas opções são visíveis na representação dos adultos a pé ou em marcha, por oposição à representação das crianças deitadas. Contudo, as crianças também

reclamam a titularidade das narrativas, colocando-se a si mesmas no centro e ocupando a maior parte do plano. Deste modo, assumem-se como figuras principais desse mundo observado, reclamando o domínio de um lugar repleto de eventos fora do seu controlo.

Uma vez que encontramos uma presença significativa de figuras humanas, foi possível contemplar um “Mundo Humano”. Se as crianças se retratam a si mesmas como atores centrais no mundo hospitalar, as suas opções representacionais fundam-se também no reconhecimento do adulto enquanto membro daquele universo institucional.

No que diz respeito às representações das Crianças, é manifesta a predominância de representações de crianças deitadas ou a pé. Há assim uma segmentação bipolar de representações, que oscilam entre os contrários da criança doente, deitada, prostrada, e da criança saudável, que circula nos espaços de forma aparentemente despreocupada.

É também empregue a parafernália do contexto pediátrico. O suporte do soro parece constituir-se como um elemento importante, surgindo representado ao lado das crianças como um “companheiro” de internamento. As crianças representadas sentadas estão envolvidas em atividades lúdicas, refeições ou procedimentos hospitalares, como é o caso do menino a quem é medida a tensão arterial.

Uma análise atenta aos diversos desenhos permite perceber inúmeras dinâmicas de interação com o meio e com os demais atores nos espaços representados. Por último, numa constatação que é possivelmente a mais pertinente, é fundamental sublinhar que as personagens mais representadas pelas crianças são as próprias crianças.

Mas são também representados muitos adultos, em particular os Adultos informais. Nesta categoria foram inseridos todos os adultos que não integram o contexto hospitalar mas que estão junto às crianças. O adulto informal mais retratado é a mãe. A mãe que repousa sentada no cadeirão, que permanece a pé junto à cama, ou que sobe a longa escadaria para voltar a marcar presença junto da criança, a reiteração representacional da mãe resulta do facto de que são as mães quem ficam junto das crianças na maior parte das situações de internamento e a figura a quem as crianças hospitalizadas mais associam conforto (Ångström-Brännström *et al.*, 2008).

As representações do Corpo retratam uma coexistência com objetos invasivos. Corpo e agulhas fundem-se em muitos desenhos, exprimindo um aspeto transversal da subjetividade. É reiteradamente empregue a forma pictórica da criança com um fino tubo pendurado do braço. Diversos estudos mostram uma preponderância deste tipo de representações como ligadas à experiência de internamento (Lloyd *et al.*, 2008). A sua repetição provém do facto de que “da perspectiva das crianças, os estímulos aversivos são intermitentes, imprevisíveis e incontrolláveis” (Slifer *et al.*, 2002). Outras situações há em que mesmo inviolado, o corpo surge ligado a outros dispositivos. Esta junção de orgânico e cibernético permite considerar uma representação dual: do espaço pediátrico povoado de máquinas acopláveis ao corpo, e do corpo suscetível de observação e tratamento pela tecnologia.

Já no campo do “Mundo Simbólico”, destaco o modo como os símbolos empregues atribuem significados que de outro modo não seria perceptíveis. Sendo esta uma manifestação cultural, é interessante observar como há opções transversais a praticamente todos os desenhos. É o caso das cruzes vermelhas, reiteradamente utilizadas. A colocação deste símbolo num edifício altera de modo eficaz a natureza do mesmo e das relações nele estabelecidas. É igualmente utilizada nas ambulâncias e nas paredes de enfermarias.

Destacam-se símbolos empregues na organização do tráfego, nomeadamente na envolvimento do hospital, e outros, como setas de direção e sinais de proibição, que regulamentam o movimento de pessoas e veículos ao redor e através do edifício mediante os seus acessos e percursos rodoviários.

Em jeito de conclusões, permitam-me sumariar as que foram possibilitadas pela investigação realizada.

Considerando que o hospital é um elemento integrante da paisagem urbana, e que no seu interior se estabelecem relações que vão para além da mera prestação de cuidados de saúde, os contextos pediátricos, pela natureza da população que servem, possuem particularidades dignas de nota. Estas particularidades foram enunciadas de modo competente pelas crianças que participaram na investigação.

Nas enfermarias reservadas a crianças e adultos não há muitas diferenças. Divergem alguns acrescentos cosméticos cuja natureza infantilizada mostra assimetrias enraizadas no discurso adulto que resultam na perpetuação de um certo sentimento da infância. É o caso de pinturas nas paredes que mostram personagens da indústria da animação.

O facto de a infância ser uma categoria social de pleno direito, obriga-nos à auscultação das crianças e ao seu genuíno envolvimento na construção, avaliação e redefinição das políticas

sociais dirigidas à infância, designadamente das que visam a saúde pediátrica. Estamos vinculados a garantir que a projeção de espaços consagrados às crianças deverá considerar o seu contributo e as suas deliberações.

É também claro que a vertente humana é muito valorizada pelas crianças hospitalizadas. Dessa vertente destacam-se as relações estabelecidas com os profissionais de saúde e com os pais. Creio que mais importante do que projetar espaços com condições infraestruturais irrepreensíveis é dotar os espaços dirigidos à infância de mais e melhores recursos humanos, e que estes sejam sujeitos ao escrutínio e avaliação por parte das crianças que servem. Não tenho conhecimento de que alguma vez tenha sido dada a possibilidade a uma criança de apresentar uma reclamação aos Gabinetes do Cidadão do Serviço Nacional de Saúde.

Parece também fundamental proporcionar condições aos pais, não apenas condições de conforto, mas sobretudo ao nível das políticas de proteção na doença. As penalizações da incapacidade temporária para o trabalho por motivo de assistência a filhos doentes, em particular as penalizações sobre a retribuição salarial, levam muitos pais a grandes esforços para acompanhar os seus filhos hospitalizados. Há até casos em que se veem impossibilitados de o fazer. Esta é uma realidade com que me confronto diariamente no desempenho da minha profissão de Assistente Social. E as crianças que colaboraram nesta investigação fizeram-se ouvir. Importa criar condições para que os pais consigam, sem embaraços, providenciar um acompanhamento às crianças hospitalizadas.

## Referências

- Ångström-Brännström, C.; Norberg, A.; Jansson, L. (2008). Narratives of Children with Chronic Illness about Being Comforted. *Journal of Pediatric Nursing*, Vol 23, n.º 4 (August), 2008, pp. 310-316.
- Coşkun, M.; Zoroğlu, S. S. (2009). Dissociative Disorder Following Hospitalization and Invasive Medical Procedures: A Pediatric Case Report. *Archives of Neuropsychiatry*, 2009; 46, pp. 30-33.
- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children's Drawing. *Journal of Art and Design Education*, 24.2, pp. 115-125. Blackwell Publishing Ltd.
- Garcia, R. (2012). *Narrativas Gráficas em Contextos Pediátricos*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lloyd, M.; Urquhart, G.; Heard, A.; Kroese, B. (2008). When a child says 'no': experiences of nurses working with children having invasive procedures. *Paediatric Nursing*, May 2008, vol. 20, n.º 4, pp. 29-34.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *Cadernos de Educação* (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil), Ano 12, n.º 21, pp. 51-69.
- Slifer, K.; Tucker, C. L.; Dahlquist, L. M. (2002). Helping Children and Caregivers Cope With Repeated Invasive Procedures: How are We Doing? *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, Vol. 9, N.º 2, June 2002, pp. 131-152.
- Stanczak, G. (2007). *Introduction: Images, methodologies, and generating social knowledge*. Em Stanczak, G. (Ed.), *Visual research methods: Image society, and representation*. Pp. 1-21. Thousand Oaks, CA. SAGE.
- UNICEF (2012). *The State of The World's Children 2012 - Executive Summary*. Acedido a 28-02-2016 em <[http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC\\_2012-Executive\\_Summary\\_EN.pdf](http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC_2012-Executive_Summary_EN.pdf)>.

## **Crianças e os Territórioslugares nas Cidades**

**Marcio da Costa Berbat**

**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**

**E-mail: marcioberbat@yahoo.com.br**

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo compreender que tipos de relações ocorrem entre a criança e seus territórioslugares dentro da escola. A presente investigação se caracteriza como um estudo de cunho etnográfico e interdisciplinar. Os resultados apontam que os territórioslugares são influenciados pela prática de um discurso hegemônico que limita o espaço interno da escola à sala de aula, não permitindo que a criança construa uma realidade inerente a essa fase da vida. Além disso, as crianças atendidas na referida instituição pesquisada residem em bairros que não dispõem de equipamentos públicos como praças e brinquedos que permitam criar e construir a própria condição espacial na infância. É a partir dessa consciência do homem como modificador, que nasce a demanda da formação relacionada ao espaço no qual ela está inserida. Ela necessita conhecer o espaço em que está, pois precisa construir significados para este, além de decifrá-lo, para que ao entender-se como parte dele, possa ressignificá-lo consciente de suas decisões. O saber advindo revela-se de suma importância para o conhecimento pedagógico e suas respectivas aplicações em sala de aula, pois tais interações construirão as bases das formações sociais das quais estes pequenos indivíduos farão um dia parte, por meio das territorialidades inicialmente construídas em suas localidades e devendo ser aprimoradas na escola. O aprimoramento é uma tarefa que deve ser iniciada na escola e nos suscitam “a busca de compreender quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos [...] é um dos esforços da geografia da infância”. As crianças precisam ser motivadas a compreender a relação sociedade-natureza, devendo ser trabalhadas habilidades para que possam criar relações com seu entorno e construir seus territórios. Assim, acreditamos que a escola precise ter no seu ambiente interno um espaço que seja sensível as territorialidades da infância, propiciando as crianças explorar de modo singular esse espaço geográfico, tornando-se sujeito no processo de produção do espaço, uma vez que parte do seu dia é vivenciada neste lugar. Desse modo, a escola contribuirá significativamente na experiência de construção dos conceitos geográficos no período da infância, possibilitando a participação da escola e seu entorno na perspectiva do sujeito de direito no cotidiano das cidades.

**Palavras-chave:** territórioslugares, cidades, infância, escola, espaço.

### **Introdução**

A relação homem-natureza se faz presente nos ensinamentos de geografia e no cotidiano da escola através dos estudos referentes à dinâmica social que procura desenvolver na criança, desde a educação infantil, o sentimento de pertença ao lugar. Este sentimento pode promover no indivíduo, desde cedo, uma percepção de mundo, dado que as relações entre a sociedade e a natureza são indissociáveis e estão em permanente transformação. Sobre as transformações o ser humano é o responsável direto por seu equilíbrio, pois de acordo com Perez (1999, p. 50) “é na complexidade da vida que o homem constrói, destrói, usa e modifica a si e à natureza”.

É a partir dessa consciência do homem como modificador, que nasce a demanda da formação da criança relacionada ao espaço no qual ela está inserida. Ela necessita conhecer o espaço em que está, pois precisa construir significados para este, além de decifrá-lo, para que ao entender-se como parte dele, possa ressignificá-lo consciente de suas decisões. No processo de iniciação escolar, as crianças precisam ser motivadas a compreender a relação sociedade-natureza, devendo ser trabalhadas habilidades para que possam criar relações com seu entorno e construir seus territórios.

Baseado nesses entendimentos surge a necessidade de se aliar pesquisa, teoria e vontade de promover mudanças, pois se acredita que a educação bem feita desde as fases iniciais do desenvolvimento humano pode fazer a diferença na sociedade que surgirá com estes novos agentes sociais. Estes, por sua vez, cientes, integrados e interagindo desde o início de seus processos e na formação de suas identidades, crescerão, mas unidos, mais preocupados

e percebendo melhor o mundo em que já estão inseridos, consolidando uma personalidade mais desenvolvida, liberta de muitos preconceitos e estereótipos.

Esta visão é sustentada pelas investigações realizadas por meio da geografia da Infância, que vem apresentando através de incessantes questionamentos, uma preocupação com as crianças e suas infâncias, definindo o espaço como uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem, bem como a forma como os adultos, individual ou socialmente, concebem a espacialidade e suas categorias, tais como território, lugar, local, região, dentre outros.

A partir de investigações de cunho etnográfico, esse campo do saber busca fazer um mapeamento das inúmeras infâncias na atualidade, bem como criar estratégias de ensino-aprendizagem que realmente respeitem nossas crianças, principalmente enquanto constroem suas sociabilidades. A geografia da Infância possui três premissas basilares de estudos, a saber: a infância como Território (ou Territórios de Infância), as Paisagens de Infâncias e os Territórioslugares.

O saber advindo deste campo revela-se de suma importância para o conhecimento pedagógico e suas respectivas aplicações em sala de aula, pois tais interações construirão as bases das formações sociais das quais estes pequenos indivíduos farão um dia parte, por meio das territorialidades inicialmente construídas em suas localidades e devendo ser aprimoradas na escola.

O aprimoramento é uma tarefa que deve ser iniciada na escola, pois conforme Lopes e Vasconcellos (2006, p.122) nos suscitam, “a busca de compreender quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos [...] é um dos esforços da geografia da infância”.

O objetivo norteador desta pesquisa é saber como os espaços e tempos se organizam na Escola Municipal Ortelina Bichara, na cidade de Barra do Piraí, Estado do Rio de Janeiro e em que medida eles auxiliam a construção de cotidianos que valorizam a infância dos educandos enquanto sujeitos de direitos.

Diante disso, a presente investigação considera relevante a identificação do que é ser criança e a interação deste conceito com os territórios e lugares em um ambiente escolar, no caso específico a Escola Municipal Ortelina Bichara, que foi selecionada a partir de discussões e encontros presenciais realizados entre o professor tutor do polo presencial e o bolsista<sup>30</sup> de iniciação científica da licenciatura em pedagogia a distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o orientador, e por apresentar as condições que julgamos apropriadas para o estudo.

Ao entender a criança como sujeito histórico, cultural e geográfico não é possível perder de vista o seu cotidiano, pois muito se fala sobre o que há muito já ecoa pelos quatro cantos do mundo que o futuro da humanidade está na criança, que seria então o seu maior tesouro. Tesouro este que uma sociedade concebe, mas que muitas vezes abre mão enquanto este ainda está sendo lapidado. Levando-se também em consideração que não há como se promover mudanças sociais num curto prazo em nenhuma sociedade, em que não haja desde cedo um comprometimento como um ideal desenvolvimento infantil, principalmente com a criança no interior da escola.

O atual quadro da educação nacional ganha um novo status de importância social, prevendo mudanças estruturais, logísticas e humanas, estas fundamentadas na capacitação de profissionais em todos os níveis de atendimento à criança e ao adolescente.

Deste modo, entendemos que as infâncias devam ser investigadas em cada contexto local específico, a ponto de serem criadas e postas em prática metodologias que realmente conduzam a criança ao entendimento de como é importante se construir e compartilhar relações humanas, do sentimento de pertença ao lugar, de respeito à natureza e ao outro, dentre outras fundamentais a construção de um futuro cidadão consciente de seus direitos e deveres. O sujeito em processo de desenvolvimento deverá desenvolver habilidades cognitivas e humanas de acordo com as demandas hoje vigentes na sociedade, pois tais pressupostos estão implícitos nos dizeres das diversas leis que regem a educação nacional, bem como explicitados nos currículos escolares que agregam as diversas disciplinas que compõe o arcabouço teórico de uma escola.

---

30 Fabio Rodrigues de Barros, bolsista de iniciação científica do curso de licenciatura em pedagogia à distância da UNIRIO e Pablo Jordão da Silva, professor tutor do curso no polo de Barra do Piraí, Rio de Janeiro.

A partir dessa realidade que considera a corresponsabilidade entre os diversos entes federativos, dentro de suas respectivas áreas de atuação político-administrativa, e tendo em vista a função social da escola em tempos atuais, esperamos identificar se as infâncias são investigadas e entendidas pelos profissionais que atuam na mediação das diversas interações existentes dentro da escola.

Se tais profissionais utilizam de forma eficaz os tempos em que as crianças estão sob seus cuidados, se as infâncias e suas territorialidades construídas são percebidas de forma lúdica, suscitando novas possibilidades teóricas e práticas ao observador. Ou se simplesmente as crianças passam despercebidas pelos portões da escola, e conseqüentemente se perdem e são/estão perdidas, sem rumo, sem futuro, com suas diversas infâncias sendo "roubadas", por outros agentes externos (violências, doenças, descasos, dentre outras situações), que insistem em contaminar as relações sociais, e que perduram desde a formação da sociedade moderna.

Para isso se faz necessário que entendamos o papel do poder público municipal, bem como da Secretaria Municipal de Educação, dos profissionais de educação, que hoje, mais do que nunca, têm como missão promover o desenvolvimento educacional das crianças sob seus cuidados consubstanciados nas leis atualmente vigentes, que aparentemente almejam construir novas realidades sociais. Aparentemente, por que uma lei ou ordenamento traz sempre consigo algum interesse implícito, seja dos governantes, atuais ocupante do poder, seja de um determinado grupo que realmente queira promover mudanças (associação de pais, professores, e outros grupos ligados à educação).

## Referencial Teórico

Numa escola que busca o desenvolvimento integral de suas crianças, se torna necessário recriar a liberdade existente fora de seus muros, ainda que utópica. Este intento pode se dar por meios disponíveis a fim de conduzi-las a uma eficaz interação com o outro e com o mundo, mediados por uma conscientização real deste mundo.

Para Cavalcanti (2012, p. 45) “a escola é [...] um lugar de encontro de culturas, de saberes, [...] científicos [...] ou cotidianos”. Entendemos como saber científico aquele que, antes de tudo, desconfia, põe em dúvida toda e qualquer certeza, pois quer ultrapassar as aparências; e, para isso, o conhecimento que ele persegue tem características que o identificam e que se opõem, em quase todos os aspectos, ao saber popular ou cotidiano, que é o modo comum, usual, espontâneo de conhecer. Já o saber popular ou cotidiano é o conhecimento do povo, um conhecimento sobre os fatos, sem lhes inquirir as causas.

Sob essa perspectiva, a escola é entendida como um local de saberes, como uma extensão da infância e da vida, que separada da criança seu maior objetivo de ser, não desenvolve o potencial de que é capaz. A criatividade e o comprometimento com o outro é indispensável, não podendo haver desculpas para que a criança não seja atendida pela escola, mesmo que em situações precárias.

É baseado nesse olhar resumido a respeito de como uma escola poderia ser e já despertar no educando, ainda em seus portões, o desejo de estar e de fazer parte de seus espaços de atuação, que acreditamos na criação de vínculos afetivos não somente no interior de uma dada instituição, como a pesquisada, mas também no fortalecimento de tais vínculos com toda a comunidade local, pois serão fundamentais para o contexto social das relações humanas consolidadas na criança, cujo laço inicial de convívio humano com o vasto mundo exterior, é primeiramente local, devendo a princípio, partir da família em que se insere.

Com a finalidade de se verificar o que incomoda a comunidade escolar envolvida, que tipos de relações sociais estão sendo construídas neste espaço e suas possíveis influências, se estão sendo estreitados os laços humanos ou havendo uma separação dos corpos, pois não há como dissociar espaço de relações humanas, tampouco criança de lugar.

Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que:

... toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias (2005, p. 39).

Entendemos, então, que as interações realizadas entre as crianças e seus espaços de convívio, vêm há muito tempo trazendo uma série de questionamentos acerca do modo como o mundo adulto tem tratado suas crianças, como tem entendido suas infâncias.

Mas apesar dos grandes avanços da educação, com os estudos promovidos por áreas do saber que buscam entender a criança e desmistificar suas infâncias como a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia da Infância e a Antropologia da Infância, dentre outras, verificamos, citando Sarmiento (2005, p.25) que é ainda atual a negação da infância, que é um traço histórico da humanidade, numa perspectiva do ser que não fala (in-fans) e que apesar das oscilações conceituais tem se destacado muito mais pela ausência de infâncias, pela sua incompletude, do que pela sua presença.

Para elucidar o entendimento de como os olhares da atual sociedade tem se desdobrado em ações concretas ou não diante das crianças e suas interações com o espaço, criou-se um novo campo de estudos que foi conceituado por Lopes e Vasconcellos (2006, p.122) de “Geografia da Infância”, a qual tem como eixos principais as crianças, as infâncias e suas vivências espaciais. Tais eixos são aprofundados levando-se em conta algumas premissas básicas de discussão: a infância como Território (os Territórios de Infância); as Paisagens de Infâncias e os Territórios e lugares.

A primeira delas é “a infância como Território (os Territórios de Infância)”, que parafraseando Lopes (2008, p. 41) é o resultado do embate existente entre a criança e a sociedade, onde a primeira produz cultura e a segunda, reserva lugares para estas produções culturais, pelas instituições pré-configuradas, de acordo com a visão do adulto, mas que não impede o surgimento das diversas infâncias. Apesar de a sociedade adulta tentar reservar um local específico para as crianças, denominados então de territórios de infâncias, as crianças (re) constroem suas infâncias nestas relações e espaços conflituosos, surgindo o que o autor definiu como sendo territorialidades infantis.

Ao falarmos dos Territórios de Infância verificamos que a escola de hoje ainda está longe de entender a infância e com isso promover um efetivo desenvolvimento de suas crianças, pois verificamos locais do educar muito mais preocupados com as demandas externas, do que com os verdadeiros atores de possíveis mudanças sociais. Verificamos então uma prática diária que Cavalcanti relata como uma visão dominante nas práticas do ensino rotulado, em geral, como construtivista a qual propicia/facilita a expansão de “escolas do acolhimento” [...] em detrimento de “escolas do conhecimento”. (CAVALCANTI apud LIBÂNEO, 2012, p.43). Com isso os territórios de infância a nível local são construídos sob a ótica dominante adultocêntrica, a qual tenta a todo o custo evitar a subversão destes espaços pela criança.

Diante de tal fato, podemos enunciar a segunda premissa que se refere às paisagens de infâncias, definida por Lopes (2013) como sendo o local social reservado pela sociedade para as crianças, onde estas criam formas, elaboram artefatos que materializam as concepções de infância preexistentes, num dado contexto social. O pesquisador continua afirmando que:

O acesso a esses diferentes estratos dessas paisagens torna possível cartografar, não só as concepções de infância que foram sistematizadas ao longo de sua produção, e se constituíram como formas no espaço, como também, nos possibilitam acessar os diferentes agentes que a produziram, inclusive a participação (ou não) das crianças nesse processo (LOPES, 2013, p. 291).

Por outro lado, nossa sociedade vive cercada de medos, ao mesmo tempo em que anseia por mudanças urgentes em todos os setores públicos como nas áreas de educação, saúde e segurança. Num recorte mais específico os municípios tentam criar planejamentos educacionais, de acordo principalmente com os norteadores legais vigentes, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), numa tentativa ainda pouco eficaz, de adaptação às concepções de proposta educacionais, mais precisamente as relacionadas às funções sociopolíticas e pedagógicas.

Neste ponto, as DCNEI (2010, p. 17) almejam propostas que possibilitem tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta.

As DCNEI (2010) demonstram, de maneira implícita, a importância de um novo profissional enquanto inserido em um mundo de constante mudança, chamando-o, de acordo



com a demanda atual de ensino, a ser participante direto na construção de cidadãos mais completos, mais críticos, realmente atentos com a dinâmica do mundo moderno.

Tal visão vai ao encontro do que se espera ser uma escola, principalmente as de educação infantil, pois nelas estão nossos tesouros culturais, estão àqueles que já são herdeiros de uma sociedade diversificada, mas ainda extremamente desigual. Mas tudo isso de acordo com as configurações de paisagem estabelecidas pela visão do adulto, ignorando a criança, e principalmente suas infâncias. Tiriba (2007) citando (HOEMKE, 2004, p.18) enfatiza bem essa situação, ao afirmar que as escolas “não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para “*massas de crianças*” (...), roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis...”.

A terceira e última premissa que apresentamos trata dos “Territórios e lugares”, que sem dúvida alguma é fundamental as duas anteriores, além de sustentar as discussões do presente trabalho.

Lopes (2008, p.78) afirma que “a constante capacidade de transformação da lógica espacial, bem como o estabelecimento de lugares e territórios”, que fazem com que estas categorias geográficas possuam laços conceituais muito estreitos, nos obrigando a empregá-las a partir de sua fusão, porque para as crianças “a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que interajam com o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas”. O autor aponta para a constituição dos territórios-lugares, a presença dos seguintes processos, a saber: 1) a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco; 2) os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que essas sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares; 3) nos processos de subversão da ordem previamente instituída, está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial; 4) o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas; 5) uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações.

Se nos balizarmos nas observações feitas sobre as infâncias, verificaremos que a criança busca desde cedo copiar os modelos que lhes são mais próximos e que despertem sua atenção. Para isso, todo local em que estão inseridas e que permitem seu estar, são logo apreendidos como seus, transformando-se em lúdicos ao olhar infantil, sendo de uma forma ou de outra subvertida. Enrico Battini (1982, apud FORNERO, 1998) descreve muito bem isso ao citar o espaço sob a perspectiva infantil, onde esta se apropria deste, desde o despertar:

Para a criança, o espaço é o que ela sente o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono: desde quando, com a luz, retornarmos ao espaço (FORNERO, 1998, p. 45).

Nesse sentido, Kimura (2010, p. 41) afirma que “educadores não são apenas os professores, mas todos os protagonistas sociais dotados de vontade e capazes de desenvolver um aprendizado que seja um vínculo entre os seres humanos”.

Para tanto cita que somente com projetos coletivos poderemos alicerçar as mudanças que anseiam a sociedade, principalmente os aspectos relacionados à construção de um eficaz projeto político pedagógico, com destaque aos agentes que devem estar diretamente envolvidos (pais, comunidade, professores, alunos, etc.) na consecução do mesmo, muito bem dissertado em sua proposta. Mas, tais aspectos, de nada servirão se não focarmos no respeito que devemos aos tempos e ritmos de nossas crianças, pois este passa a ter extrema relevância se formos analisar os territórios e lugares de infância, porque se quaisquer dos agentes promotores da educação forem omissos estarão contribuindo para uma desconstrução social da infância, ou continuarão a contribuir para sua marginalização.

Desde as primeiras intervenções em seus mundos (reuniões, debates, reivindicações, dentre outros) até ações práticas que realmente promovam uma interação entre a comunidade local, autoridades, escolas, pais, professores, alunos, e todos aqueles que possam de alguma forma contribuir para mudanças significativas num determinado cenário, que se deseja modificar, há de se focar no ator principal e já atuante desde sua concepção, a criança.

Neste ponto Vigotski (1991) se demonstrou um verdadeiro visionário, pois desde seus estudos iniciais, priorizou que o desenvolvimento humano deve focar o aprendizado e as relações entre eles. O autor buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual. Pois, para Vigotski o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Nas palavras do teórico russo:

Nosso conceito de desenvolvimento implica uma rejeição do ponto de vista comumente aceite de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que as crianças encontram (VIGOTSKI, 1991, p. 122).

Na atualidade apesar de ainda não ser uma regra, há por parte de alguns estudiosos, baseados principalmente nos pressupostos de Vigotski, uma extrema preocupação com a criança e suas construções infantis, as quais deveriam ser universais.

Lopes (2008, p.67) demonstra isso em suas reflexões voltadas ao conhecimento e expansão da Geografia da Infância, destacando sempre que a infância e suas interações ocorrem independentemente da vontade dominante do adulto, em um “amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança”. O resultado segundo o autor é uma configuração denominada territorialidades infantil, já destacado anteriormente, mas aqui enfatizado por ser fundamental tal entendimento.

Podemos ainda acrescentar que o nosso lugar é o mesmo lugar das crianças; é um ambiente único, onde os nossos pequenos atores simplesmente esperam que nós “conversemos” com eles, que os “escutemos” e os ensinemos como “viver” neste mundo. Nos estudos de Milton Santos (1997) encontramos uma visão mais abrangente sobre como deveria ser esse local de encontros, pois espaço para ele é:

Um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (a sociedade) não é independente da forma (os conteúdos geográficos) e cada forma encerra uma fração de conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isso: um conjunto de formas, contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 1997, p. 26-27).

Levando tal assertiva para o lado da educação, a fração fundamental de uma sociedade, foi, é e sempre será a criança. Uma sociedade que não entende onde começam as mudanças (nas infâncias), corre o sério risco de perecer, ou pior, ser rapidamente absorvida por outras, de acordo com as vis e rápidas necessidades consumistas que permeiam a sociedade moderna. Onde diversas culturas se misturam, mas umas ainda insistem ignorar a história de outras, bem como de destruí-las e deturpá-las, começando pelas crianças.

## Algumas Considerações

Num primeiro momento o ambiente escolar em si pode até parecer impactante, pois a existência de muros, portas e janelas gradeadas, portões de acesso altos e com cadeados criam a impressão de uma fortaleza, ao invés de uma escola. Esta deveria possuir cores vibrantes e alegres, cantos com areia, arbustos e árvores, quem sabe até um pequeno espaço para que a comunidade escolar pudesse trazer seus “bichinhos” de estimação, para que houvesse um contato real com pequenos recortes da natureza, ao invés de recortes de papel com imagens.

Entendemos que a escola deva primar pela segurança dos seus alunos, mas não devemos abrir mão de investigar o que tanto incomoda e se deixa de ser promovido um convívio social ideal, desde as fases iniciais da criança na escola. Defendemos que dentro da escola tudo deva ser uma eterna brincadeira, mas salientamos que devam existir propostas que conduzam os futuros adultos a gostarem de brincar na escola, a quererem brincar na escola. Assumimos ainda que somente um educador com vontade de mudar o outro pode promover mudanças eficazes, para melhor, sendo também de vital importância para que não mais existam “muros”, principalmente separando seres que são afirmados como iguais.

Para Lopes (2013, p. 290-291), se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias é também pontos pertinentes aos estudos da Geografia. Os conhecidos postulados sobre a infância ser uma construção social e plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial, pois as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades.

Para tal, necessitamos entender as diversas infâncias de forma a promover o ideal desenvolvimento de nossas crianças. É uma questão fundamental nas atuais sociedades, haja vista que não é simplesmente decifrar o que é ser criança em um dado contexto social, ou quais as infâncias que se fazem presentes em uma determinada localidade, mas sim de tornar seu estar na escola, um momento de crescimento com o outro e para o outro, e não contra o outro. Juntos, em interações ativas e participativas, pois assim os indivíduos crescem querendo cada vez mais ser coletivos; se separados, criam conflitos e geram violência, pois não se entendem como iguais e parte fundamental de seus respectivos espaços de atuação.

Longe de enveredar por uma seara política, apesar de ser fundamental tal entendimento desde cedo e desde sempre de quais caminhos e quais os interesses estão em jogo ao se promover ou não uma educação de qualidade. Mas julgamos primordial afirmar que somente serão percebidas mudanças na qualidade da educação, se os maiores interessados, no caso as crianças e suas infâncias, forem realmente as maiores beneficiadas com as atuais propostas, não cabendo mais uma concepção de escola meramente “acolhedora”, mas sim e verdadeiramente “educadora”, e para tal alteração devemos todos (adultos) desenvolver um “olhar infantil”, um olhar que realmente enxergue as crianças e suas infâncias, cuidando para que desde a mais tenra idade, nossas crianças cresçam e sejam entendidas como sujeitos realmente ocupantes de um lugar no espaço escolar, em uma comunidade local, que são seus territórios e que são somente seus, mas que poderão e serão repartidos, mas somente com aqueles que verdadeiramente falam “suas línguas”, entendem “seus gestos” e respeitam “seus ritmos”.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BORBA, A. M. Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.º 66, pp. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. Olhares Geográficos: Modos de Ver e Viver o Espaço. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) Olhares Geográficos: Modos de Ver e Viver o Espaço. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas – SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. O Ensino de Geografia na Escola. Rio de Janeiro: Papirus, 2012.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GOUVEA, M. J.; TIRIBA, L. (Orgs). Educação infantil - um projeto de reconstrução coletiva. Rio de Janeiro: SESC/ARRJ, 1998.

KIMURA, S. Geografia no Ensino Básico: Questões e Propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME. 2005.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. Revista Currículo sem Fronteiras. Niterói, v.6, n.º 1, pp.103-127, Jan/Jun. 2006.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Editora Unijuí, Ijuí/RS, Ano 23 n.º 79 Jan./Jun. 2008.

LOPES, J. J. M. As crianças, suas Infâncias e suas Histórias: Mas por onde andam suas Geografias? Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n.º 2, pp. 31-44, set 2008/fev, 2009.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: Contribuições aos Estudos das Crianças e suas Infâncias. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n.º 49/1, pp. 283-294, maio/ ago. 2013.

LUSTOSA, C. A. Milton Santos e o Método de Pesquisa em Geografia. Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território, v.2, n.º 1 (2011), pp. 49-59.

MASSEY, D. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOURA, M. C. Organização do Espaço: Contribuições para uma Educação Infantil de Qualidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade Brasília, 2009.

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. A Pesquisa Etnográfica: Construções Metodológicas de uma investigação. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT02\\_15\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT02_15_2010.pdf)> (Acessível em: 15/10/2013).

PEREZ, C. L. V. Ler o Espaço para Compreender o Mundo. Presença Pedagógica, Bauru, n.º 14, pp. 48-52, 1999.

SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação. v. 23. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050>> (Acessível em: 15/10/2013).

TIRIBA, L. Diálogos entre pedagogia e arquitetura. Revista Presença Pedagógica, v.14, n.º 83. set/out, 2008. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, C. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

## A Infância Sem Lugar: mecanismos de exclusão e resistência

Luiza Pereira Monteiro

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

[luizaintelect@hotmail.com](mailto:luizaintelect@hotmail.com)

**Resumo** - Objetivamos traçar um cenário da condição da criança e do adolescente *deslocados, sem lugar, desterritorializados*, em Goiás, especificamente em Goiânia. As fontes de análise são as experiências e os dados da Primeira Pesquisa Censitária Nacional sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua no Brasil, especificamente os dados de Goiás, Goiânia (2010). Queremos entender o processo de produção dessas crianças *pertubadoramente estranhas*, se olhadas na perspectiva da sociedade, e pensar a sua alteridade *estrangeira* (GALO, 2002), em uma sociedade cujo discurso oficial sobre a infância apresenta-a de modo unívoco, sob a perspectiva da normalidade e da verdade dominante. Refletir acerca da *infância sem lugar* nos coloca diante de um cenário um tanto (às vezes absolutamente) insólito, cuja paisagem é marcada pela problemática da pobreza infantil e da violação dos direitos da criança e do adolescente. A exclusão desses sujeitos não será aqui analisada apenas como efeito da exploração econômica de suas famílias e das próprias crianças; mas como produto dos processos de sujeição, das técnicas de disciplinamento e normalização, que definem e circunscrevem um lugar para cada criança e/ou adolescente de acordo com a sua classificação como apta ou inapta, como normal ou anormal (Foucault, 2008). As crianças e adolescentes que excedem os limites desse processo classificatório, inclusivo e exclusivo das normativas disciplinares na sociedade atual, são aquelas *sem lugar*, desenraizadas, desfiladas institucionalmente. Pensamos a sua condição de viver, trabalhar ou perambular pelas ruas das grandes, médias e não raro das pequenas cidades, mais como uma dinâmica de resistência à violência que lhe é imposta, do que propriamente à necessidade de complementação da renda familiar e autosustento.

**Palavras-chave:** Infância. Sem lugar. Exclusão. Resistência.

### 1. Introdução

Objetivamos traçar um cenário da condição da criança *deslocada, sem lugar*, em Goiás. Utilizamos como fonte de análise as experiências e os dados da Primeira Pesquisa Censitária Nacional sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua no Brasil<sup>31</sup>, especificamente os dados referentes a Goiânia (2010). Queremos entender o processo de produção dessas crianças *pertubadoramente estranhas*, se olhadas na perspectiva da sociedade, e pensar a sua alteridade *estrangeira* (GALO, 2002), em uma sociedade cujo o discurso oficial sobre a infância apresenta-a de modo unívoco, sob a perspectiva da normalidade e da verdade dominante. Refletir acerca da *infância sem lugar* nos coloca diante de um cenário insólito, cuja paisagem é marcada pela problemática da pobreza infantil e da violação dos direitos da criança e do adolescente. A exclusão desses sujeitos não será aqui analisada apenas como efeito da exploração econômica de suas famílias e das próprias crianças; queremos pensá-la mais como produto dos processos de sujeição, das técnicas de disciplinamento e normalização, que definem e circunscrevem um lugar para cada criança e/ou adolescente de acordo com a sua classificação como apta ou inapta, como normal ou anormal. Pensar a sua condição de viver, trabalhar ou perambular pelas ruas das grandes cidades, não como uma anomalia ou um desvio, e sim como uma dinâmica de resistência à violência que lhe é imposta, como uma forma de sobrevivência, de complementação da renda familiar e de autosustento. Essas dinâmicas de rua promovem a criação de redes de convivência, afetividades e comprometimentos; mas, sobretudo, o ficar nas ruas como uma

---

<sup>31</sup> Pesquisa realizada em 2010, Convênio nº724549/2009 firmado entre a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e o Instituto de Desenvolvimento Sustentável (IDEST), e depois invalidada em todo o território nacional, em função dos equívocos de estratégias metodológicas, na pesquisa de campo conduzida pela Meta Instituto de Pesquisa de Opinião. Em Goiás, por intervenção das instituições de atendimento à infância e do Ministério Público, a pesquisa foi transferida para a PUC-GO, sob a coordenação da autora deste texto e da professora Maria Luiza de Oliveira, que na altura era Diretora do Instituto Dom Fernando/PUC-GO. O relatório nacional foi disponibilizado pela META Instituto de Pesquisa de Opinião, no seu próprio sítio.

atitude de liberdade, de escape do sofrimento, no qual são enquadrados por exigências de ordens normativas institucionais, sejam familiares, escolares ou de acolhimento. Por fim, importamos entender como operam as relações entre as racionalidades e o poder no campo do governo da infância que sujeita e assujeita as crianças e adolescentes produzindo-as como estranhos e perigosos à sociedade. Como operam os dispositivos da invisibilidade da criança e do adolescente em realidades brasileiras?

## 1. O Lugar e o não lugar da infância...

Qual é o *lugar* da infância e os seus *não lugares* na sociedade contemporânea? Como eles são historicamente construídos? Como podemos configurar a *infância sem lugar*? Quem são os infantes concretos que se atrevem a circular pelos *seus não lugares* e com efeito se constitui em *infância sem lugar*? Para entendermos o *seu não lugar* na sociedade atual é necessário compreendermos qual é o *lugar* da infância na mesma. Primeiramente para a infância em geral, isto é, a infância enquanto categoria genérica e analítica, depois entender qual é o *lugar* e o *não lugar* da criança enquanto sujeito concreto nos termos de Foucault (1995) e atores sociais de acordo com Sarmiento (2008).

Foucault em seu texto “O sujeito e o poder” (1995, p. 231) afirma que o objetivo dos seus estudos não é fazer uma teoria do poder, mas “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. De acordo com o autor há pelo menos três modos de objetivação do sujeito por ele estudado. Os dois primeiros referem-se à objetivação dos sujeitos nos saberes linguístico e econômico, isto é, o sujeito do discurso na gramática geral e o sujeito que trabalha, objetivado na análise das riquezas pela economia. A terceira forma de transformação do homem em sujeito são aquelas, chamadas pelo autor, de práticas divisórias que são também efeitos das relações sociais de saber e poder, em que “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva” (1995, p. 231), ao classificá-lo na lógica da inclusão e exclusão operada pelo poder disciplinar. “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (Foucault, 1995: 235).

As práticas discursivas de poder e saber acerca da infância são pensadas a partir das normativas institucionais modernas que as regulam. Saber e poder significam para Foucault as experiências - em campos diversos de saber - das relações entre racionalidades e o poder. Racionalidades específicas, investidas de poder e exercendo-se empiricamente nas relações entre teoria e prática (que constitui a experiência da doença, da loucura, da delinquência, da violência, da morte, do crime, da criança de rua, da criança abandonada, da criança escolar, da não criança [Sarmiento 2008], da infância sem lugar). Essas experiências não se dão de forma pacífica, nem sem lutas, conflitos e resistências, ao contrário. A “resistência é um catalizador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados” (Foucault, 1995:234) na objetivação dos sujeitos criança de rua em análise.

Para o autor, o poder se configura como um campo estratégico de saberes que se exerce em rede tendo no discurso o seu veículo de circulação. O poder só se manifesta onde há espaço para o exercício da liberdade, sendo esta entendida como resistência e manifestando-se como estratégia para o governo das condutas. A liberdade existe onde há “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (1994:244). [Grosso modo], o que o autor pretende ao fazer uma abordagem da relação intrínseca entre poder e saber é deslocar o poder (política) de uma relação de exterioridade a alguns regimes de saberes científicos, isto é, problematizar a oposição ciência e ideologia.

O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, consequentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global. (Foucault, 1979:5).

Embora os regimes de saber e seus discursos sejam empiricamente produtores de efeitos de poder que governam condutas, o poder não é entendido apenas como algo negativo, que se utiliza de tecnologias de opressão e repressão, mas ao contrário. Ele é também uma prática produtiva, capaz de produzir sujeitos, inclui-os e exclui-os, gerir a vida e constituir *lugares* e *não*

*lugares* para infância, por exemplo, como mecanismos de segurança e proteção para umas e desamparo e insegurança para outras. Portanto, os *não lugares* da infância são percebidos pelo entendimento do seu oposto: os *seus lugares*, instituídos no percurso da modernidade, para utilizar o princípio metodológico de Foucault (1995) e as teses sociológicas de Sarmiento (2005). A sociologia da infância, em especial os estudos de Manuel Sarmiento (2005, 2006, 2008) e as pesquisas históricas no contexto das transformações da família e do desenvolvimento da escola moderna (Ariès, 1986; Del Priory 2010 e Freitas 2011), apontam-nos o *lugar* que a criança ocupa nos enquadramentos discursivos de poder e saber, no percurso da construção social da infância na sociedade moderna. Existem crianças em condições sociais diversas e adversas, portanto, ocupantes de múltiplos lugares, os quais lhes serão designados de acordo com o espaço social e o tempo histórico em que estão inseridos. Essas circunstâncias e as condições de vida da criança têm sido emolduradas em categorias paradoxais, apontando um lugar positivo e um lugar negativo para ela. Lugares esses engendrados como matrizes normativas que vão estabelecer o lugar e o tempo da infância como um entre-lugar e um entre-tempo – para afirmar que a infância é “O espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História ” (Bhabha apud Delgado e Muller, 2006, p. 19)

Na modernidade, à infância foram reservados espaços específicos separados do mundo dos adultos e assentado na estruturação das instituições de educação e controle da criança, tais como a escola, a família (Sarmiento, 2006). No entanto, esses espaços se configuram como um lugar em permanente mudança. Neste *entre lugar* e no seu *entre tempo* geracional - um interstício que funciona como lugares sociais para ela – as crianças engendram suas culturas e vivenciam, ou não, seus tempos de infância<sup>32</sup>, com seus pares (Sarmiento, 2005). As crianças reais e concretas experienciam, nas suas práticas sociais, os efeitos daquilo que Foucault (1995) chama de práticas divisórias de saber e poder em que elas são educadas, socializadas, cuidadas, tratadas, esquecidas ou abandonadas, de modo ambíguo, contraditório e em permanente tensão. Nessas relações são também classificadas, nomeadas, adjetivadas, de modo que as crianças vão aos poucos incorporando nas suas identidades essas adjetivações/interdições, embora de modo recriado no exercício possível da liberdade. Este processo objetiva a criança em capaz e incapaz, em louco e são, em “burro” e inteligente, em obediente e desobediente, disciplinado e indisciplinado, em delinquentes e bons meninos, e assim por diante.

A objetivação do sujeito criança que se dá, dividindo no seu interior. A criança é cindida, dividida e interpelada, de modo a promover a obediência e as condições de possibilidade de resistência contra as formas de sujeição, que insistem na subjetivação pela negação à criança, pela passividade e sua não participação em questões que dizem respeito à sua vida presente e futura. A própria etimologia da palavra infância aponta para essa negatividade, uma vez que significa “a idade do não-falante, do que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. O aluno é o sem luz; a criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.” (Sarmiento, 2005, p.368). A incompletude da infância, sua suposta incapacidade racional está marcada não apenas nos discursos que se produzem sobre ela, mas também na definição dos *lugares* e *não lugares* aos quais ela poderá ascender, circular, tomar a palavra, enfim, existir e resisitir. Assim, elas são transformadas em sujeitos pela negação e a interdição: são inimputáveis juridicamente, não podem votar, nem ser votadas, não podem casar, não podem se apaixonar, nem conduzir, nem trabalhar, não podem viajar sozinhas, não são competentes para decidir sobre questões que lhe dizem respeito, etc. (Sarmiento, 2005). É portanto, pela negação e a interdição que se institui os *não lugares* da infância e os *seus lugares* geracionais, sociais e territoriais.

Segundo Sarmiento – na perspectiva da sociologia da infância que considera as crianças como atores sociais - e Foucault nos estudos genealógicos de poder e saber, que as toma como sujeitos; essas interdições no campo do governo da infância se dão em nome da sua proteção e segurança. O que expressa o desenvolvimento do processo civilizatório marcado pelas técnicas de governo das populações, que visam não mais mandar matar ou deixar viver - como fazia o rei

---

<sup>32</sup> Tempo de infância pode ser compreendido pelo conceito de “gramática das culturas da infância”, desenvolvido por Sarmiento (2005:374) quando trata da diferença dos princípios de estruturação do sentido que lhe são característicos, em contraposição aos que lhes são atribuídos pela sociedade adulta.



na gestão dos conflitos e dos crimes praticados pelos súditos, em fins da era medieval -, mas ao contrário, essas interdições, essa prática de governo na emergência da modernidade pretendem gerir a população como espécie humana biológica, ou em nome da vida. Um biopoder cujas técnicas cruzam-se com as técnicas disciplinares para fazer viver e deixar morrer - uns e outros - como mecanismos de uma política de regulação da população (Foucault, 2008)<sup>33</sup>, da qual a população infantil é um subconjunto.

Da mesma maneira que a tecnologia do poder disciplinar tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, manipulável, a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas não um corpo individual e sim coletivo. Esse novo corpo político, distinto do corpo individual e do corpo social, a um só tempo instituído por e objeto sobre o qual o biopoder se exerce, é a *população*. (Galo, 2009:45, em referência a Foucault, 2000).

## 2. A infância sem lugar...

Chamamos de *infância sem lugar* crianças e adolescentes que vivem em situação de exclusão absoluta, que embora estejam na sociedade não encontram lugar nela. São aquelas que além de excluídas são perseguidas e eliminadas pela polícia e o tráfico de drogas [quando credor]. Por isso, precisam circular constantemente de um lugar para outro na cidade, dormir camufladas em bueiros, moitas e tomar banho em águas de esgotos. Crianças e adolescentes que já perderam seus vínculos com a família, com a escola e com as instituições de acolhimento destinadas a crianças em situação de risco. O conceito de *infância sem lugar*/exclusão absoluta sustenta-se nas experiências da pesquisa de campo em questão, a partir da qual foi possível observar níveis diferentes de exclusão, no conjunto da população de crianças/adolescentes em situação de rua, em Goiânia. Fenômeno que possibilitou-nos a definição do conceito de “crianças de rua ou moradoras nas ruas”, como um subnível de exclusão [absoluta], no conjunto de crianças/adolescentes excluídas/em situação de rua.

A exclusão é pensada como o outro da inclusão, referindo-se “àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade,” (Veiga-Neto, 2011:122). Ciente da complexidade deste conceito, não pretendemos esgotá-lo menos ainda estabelecer uma coerência semântica e discursiva analítica que o envolve. Queremos configurar o fenômeno em análise: a *infância sem lugar*. Citmaos Castel (2011), quando problematiza o conceito de exclusão e afirma que o excluído em grande medida é o desfiliado institucionalmente, sujeitos que no percurso das suas vidas sofreram diversas rupturas em relação a estados anteriores de menos exclusão, como é o caso das crianças/adolescentes que vagueiam *sem lugar*, por ter ascendido aos seus *não lugares* estabelecidos pelas matrizes normativas da modernidade.

O fenômeno da *infância sem lugar* não foi aprendido pelos questionários de pesquisa, observamo-lo a partir das formas de resistência das crianças e adolescentes que chamamos de “moradoras de rua”, estudadas no contexto da pesquisa em análise que foi realizada em 75 cidades brasileiras com 300 mil habitantes ou mais, sob a coordenação geral do Instituto de Pesquisa de Opinião Meta, em junho de 2010. Em Goiás a Pontifícia Universidade Católica/Instituto Dom Fernando (PUC/IDF) foi responsável por indicar os coordenadores de campo, os pesquisadores e fazer as articulações com o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente, com o objetivo de selecionar pesquisadores que tivessem experiência com a abordagem de população de rua, em especial crianças e adolescentes.

Metodologia do trabalho de campo: após várias reuniões e articulações com as instituições da área da infância, criamos em um ponto estratégico na cidade (CREAS<sup>34</sup> Centro Sul) uma base de onde saíam e retornavam, simultaneamente, as equipes de pesquisadores, em três horários

---

<sup>33</sup> Ver – Foucault, M. 2008. *Aula de 18 de Janeiro de 1978, Collège de France*. In. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes; e 1979. A governamentalidade. In. A microfísica do poder. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

<sup>34</sup> Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

diferentes<sup>35</sup>. Cada equipe ia para uma região<sup>36</sup> da cidade com mapas e rotas<sup>37</sup> de abordagem pré-construídas, embora, muitas vezes, essas rotas sofriam alterações de acordo com os fluxos dos meninos. As entrevistas eram direcionadas por dois tipos de questionários<sup>38</sup>: um amplo (com 60 questões) aplicado em 10% da população abordada e um reduzido (com 18 questões) utilizado na entrevista com toda a população encontrada. O primeiro objetivava fazer uma investigação mais aprofundada acerca das condições que levaram as crianças e adolescentes a viver em situação de rua; o segundo, traçava um perfil mais geral desses sujeitos. Entrevistávamos 09 sujeitos com o questionário reduzido e no 10.º utilizávamos o amplo (amostra dos 10% da população abordada). No total foram seis dias de pesquisa e 1517 crianças e adolescentes encontrados em várias situações de rua, nas cidades de Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia.

A população de crianças e adolescentes em situação de rua é definida como aquela composta por pessoas com até dezoito anos incompletos que costumam dormir: a) nas ruas individualmente ou em grupo; b) nas ruas com a família ("famílias de rua"); c) em instituições que oferecem pernoite a este segmento; d) na residência de sua família, mas trabalham ou buscam o sustento nas ruas para ajudar a família ou para a própria sobrevivência. (Meta, 2010:3).

Por "rua" entendem-se locais situados sob pontes, marquises e viadutos, a frente de prédios privados e públicos, em espaços públicos não utilizados à noite, em parques, praças, calçadas, praias, cascos de barcos, embarcações não utilizadas no período noturno, portos, estações de trem, rodoviárias, a margem de rodovias, em esconderijos abrigados (mocós), dentro de construções com áreas internas ocupáveis, galerias subterrâneas, becos, postos de gasolina, áreas próximas aos depósitos de lixo, à reciclagem de material, ao ferro velho, às feiras e pontos comerciais, depósitos e prédios fora de uso, casas e prédios abandonados e outros locais relativamente protegidos do frio e da exposição à violência. (Meta, 2010:3).

A definição de criança e adolescentes em situação de rua é muito genérica, não dá conta das diversidades e especificidades desses sujeitos, que fazem da rua o seu espaço de sobrevivência. O princípio básico é desenvolver atividades na rua, embora possam dormir ou não na casa de familiares, em instituições ou na própria rua. Elas são, na sua grande maioria, pertencentes às famílias das camadas populares desempregadas ou subempregadas, com um histórico geracional de exclusão e violência, como inferimos em vários momentos das entrevistas realizadas.

Observamos que as crianças mais inteligentes, desse contexto, são as que resistem e fazem das ruas espaço de sobrevivência não apenas material, mas sobretudo de liberdade, de luta contra as adversidades e as variadas formas de violência que elas sofrem. Estar à beira das rodovias, nas ruas, nos parques, nos semáforos, etc. das grandes, das médias e, não raramente, das pequenas cidades, é uma situação de vulnerabilidade e risco, e elas sabem disso. No entanto, encontram ali algo que é caro à sua identidade humana: a possibilidade do exercício da liberdade, de poder escapar, em um momento ou noutro da opressão direta, imediata e constante. São *sujeitos assujeitados*, mas são também *sujeitos de resistência* (FOUCAULT, 1995), independentes da proteção que a família e o Estado dizem-lhes querer dar. Encontramo-las dormindo ao relento, roubando, drogando-se, sendo prostituídas, exploradas pelos adultos, vendendo pequenas mercadorias, mendigando, entre outras ações que desenvolvem para sobreviverem, a despeito do desejo que tem a sociedade de eliminá-las ou no mínimo de torná-las invisíveis.

A invisibilidade pode ser compreendida como um mecanismo de negação daquilo que nos implica, da perturbação pela presença do estranho que insiste em permanecer entre nós (Galo, 2002), e que se constitui como efeito dos mecanismos de exclusão, nos quais estamos implicados mas não queremos dar por visto, "não podemos" nos responsabilizar por suas monstruosidades em que todos nós, de algum modo, somos produtores. Assim, a criança de rua, suja, mal trapilha, faminta, mal cheirosa é transformada em invisível pela sociedade, pelos

<sup>35</sup> Das 8h00 às 12h00, das 16h00 às 20h00 e das 21h00 às 3h00 da madrugada.

<sup>36</sup> Adotou-se a regionalização dos Conselhos Tutelares em que divide a cidade de Goiânia em seis grandes (06) regiões cada uma delas composta por duas menores totalizando 11, como se segue: Região Sul; Região Central, Região Norte; Região Noroeste; Região Campinas; Região Macambira Cascavel; Região Mandanha; Região Vale do Meia Ponte; Região Oeste; Região Sudoeste; Região Leste;

<sup>37</sup> As rotas possíveis de se encontrar crianças e adolescentes em situação de rua foram construídas em reuniões com os profissionais da Rede de Atendimento de Crianças e Adolescentes de Goiânia.

<sup>38</sup> Os questionários foram elaborados pela coordenação nacional, por isso foi necessário uma longa formação dos pesquisadores e algumas adaptações.

transeuntes porque não podemos suportá-las, pois elas nos revelam, nos deixam nus a nós mesmos.

A fronteira é o lugar de onde olhamos para as condições em que vivem as crianças e adolescentes em situação de rua em Goiás, especificamente, as de Goiânia. Por fronteiras entendemos uma situação de confronto, de conflitos, de expansão e de luta por territórios (Martins, 1997) tendo “de um lado” os chamados civilizados, os normais, e “do outro”, aqueles que são classificados como primitivos ou incivilizados, os anormais.

A fronteira é, sobretudo, no que se refere aos diferentes grupos dos chamados civilizados que se situam ‘do lado de cá’, um cenário de intolerância, ambição e morte. É também, lugar da elaboração de uma residual concepção de Esperança, atravessada pelo milenarismo da espera no advento do tempo novo, um tempo de redenção, justiça, alegria e fartura. O tempo dos justos. Já no âmbito dos diversos grupos étnicos que estão “do outro lado”, e no âmbito das respectivas concepções do espaço e do homem, a fronteira é, na verdade, ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos (MARTINS, 1997, p. 11-12).

A fronteira é abordada em duas perspectivas: limites territoriais, onde há a permissão de circulação para uns, aqueles que pertencem à “boa sociedade” e a proibição silenciosa e ostensiva para outros, no caso, as estranhas e indesejáveis crianças de rua. O segundo tipo de fronteira percebida na pesquisa é a do confronto, da luta, do racismo de Estado (Foucault, 2008), diante de um acontecimento a evitar que são as crianças “monstras” que vivem nas ruas, perambulando de um lado para outro, fugindo da repressão policial e dos traficantes credores. Aquelas que escaparam ao controle da família, da escola, e da assistência social. Muito embora, não conseguem, por muito tempo, escapar à violência do Estado e do tráfico.

A criança de um modo geral vive em uma posição fronteiriça, em um *entre tempo* e um *entre lugar* geracional, que por definição já lhe reserva o lugar da desrazão, da minoridade. Para a criança pobre e excluída, as condições fronteiriças se multiplicam, tornam-se mais complexas, conflituosas e desumanas, até chegar a uma condição de ruptura total, em que não há mais lugar para elas, pois, nem nas ruas elas podem se fixar.

Os dados e a experiência de campo nos fez perceber a diversidade de fronteiras presentes nas experiência desses sujeitos em situação de rua (1517), que já nascem no limite da fronteira classe onde de um lado estão as famílias historicamente excluídas - nos vários sentidos em que se possa pensar a exclusão - e do outro lado da fronteira está a chamada “boa sociedade”, que exige do Estado proteção contra a pobreza ameaçadora. Nessa condição fronteiriça, crianças e adolescentes são imersas nos conflitos familiares e nas necessidades materiais, que os encaminha para as ruas da cidade em busca de trabalho para o próprio sustento (628) e o da família (601), entre outras motivações, como por exemplo para ter liberdade, por perda dos entes familiares, perda de moradia, por ter mãe prostituta, alcoolismo e drogas na família, pais traficantes e carcerários, abuso sexual, por ter a família toda de rua, como aparece na tabela 19 (“por que razão pede ou trabalha na rua” x “o que faz com dinheiro que ganha”) e 4 (“por que razão passou a dormir na rua ou na instituição”).

Na rua começam outras batalhas marcadas por invisibilidades e visibilidades. Essas crianças e adolescentes permanecem no anonimato quase constantemente, inseridos numa espécie de naturalização da miséria. Na invisibilidade desenvolvem diversas pequenas ações, através das quais se tornam visíveis. Eles saem, portanto, do anonimato por meio das ações “criminosas”, sejam os pequenos delitos por elas praticados, ou as relações fronteiriças que estabelecem com a polícia, onde o limite do humano é dado pela violência do extermínio, sob a ordem do tráfico, o consentimento do Estado e o apoio da sociedade. Crianças e adolescentes têm sido exterminadas em Goiás. Dados do MP apontam para 279 sujeitos apenas de janeiro de 2008 a julho de 2010.

A tabela 4, que responde à questão “por que razão passou a dormir na rua/instituição?” mostra os motivos pelos quais crianças e adolescentes passaram a fazer das ruas espaço de sobrevivência. As respostas foram todas do campo das mazelas produzidas pelas relações de exploração e de “degradação do humano” (Martins, 1997) ao se tratar das lutas entre os chamados civilizados e os “Outros”. As estratégias de sobrevivência dos sujeitos pesquisados coloca-os em permanentes fronteiras de risco: de um lado, crianças e adolescentes amedrontados e *sem lugar*; e do outro, a repressão policial, a discriminação social e o descaso do poder público obrigando-os a uma dinâmica perigosa: ora a buscar refúgio e segurança sob a tutela dos traficantes, ora a fugir destes e a ser eliminados por eles e pela polícia. Eles migram para vários pontos da cidade, uma hora estão aqui outrora estão acolá, estabelecendo novas

territorialidades e evitando fixações, na tentativa de fugir da lógica da repressão policial, que tem áreas delimitadas de atuação por comandos, na cidade. Os entrevistados tinham sempre a preocupação de que a nossa presença os delatasse. Por várias vezes, no meio da entrevista, saíam correndo e diziam: “vaza tia”, pela proximidade de um policial ou de um traficante e o risco que representávamos para eles.

À noite eles circulam até tarde e dormem camuflados debaixo de moitas, atrás de becos escuros, em casas e construções abandonadas, dentro de bueiros entre outros, como mostra a tabela 3 (“onde costumam dormir”). Os mocós não são mais fixos, pois elas têm medo de se fixarem, a polícia toca fogo e queima os seus colchões, tomam a comida e joga no chão, batem e os expulsam dos locais. Algumas se juntam aos adultos moradores de rua em busca de proteção, mas estes também estão apanhando da polícia e sendo exterminados. Encontramos adultos e crianças machucadas. Nas entrevistas eles diziam: “tia dá um jeito de tirar ‘o fulano’ dessa região senão ele vai matar a gente” e dizia o nome indicado na lapela do uniforme do policial. Em uma das entrevistas ficamos sabendo, através dos meninos, que já tinha policial retirando o nome do uniforme para não ser reconhecido.

Quando perguntamos: “o que dizem os policiais quando batem em vocês?”. Elas nos responderam: “querem que a gente dê conta dos traficantes”. Perguntamos: para quê? Pois a região onde há mais fixação dos meninos são aquelas protegidas pelo tráfico: região do Dergo, Favela Lobo e Favelinha da Linha do Trem. Tivemos informação de 23 meninos aquartelados na Favelinha do Trem sob a segurança dos traficantes que os “protegem” da polícia, de grupos rivais do tráfico e dos receptadores de produtos roubados, da Favela Lobó. Os dois grupos estavam em rivalidade porque os meninos foram obrigados a delatar os receptadores da Favela Lobó, para a polícia. Esse fato decorreu de um roubo que aconteceu nos dias de realização da pesquisa e os produtos foram receptados na Favela Lobo. O acesso às crianças *sem lugar* só foi possível com a colaboração de um membro da Pastoral do Menor que tem uma relação de confiança com eles, só assim foi possível concluirmos a pesquisa.

**Considerações finais.** O que apresentamos é apenas uma reflexão fundamentada acerca de alguns dados e da experiência de campo. A pesquisa é rica, complexa e traça um perfil extenso dos sujeitos pesquisados. Estabelece um amplo diálogo com várias instituições do sistema de Garantia de Direitos. No entanto, os dados não estão disponíveis para análises mais detalhadas, pois a pesquisa foi inviabilizada pelos equívocos da Meta na metodologia de campo, em âmbito nacional. O poder público mais uma vez joga dinheiro pelo ralo e incomoda sujeitos em situação limite, para nada. Esta escrita após cinco anos de silêncio é uma tentativa de desabafo e denúncia em nome das crianças *sem lugar* (cerca de 160) cuja maioria já foi exterminada. Questionamos, portanto, qual o real alcance da pesquisa científica na área social e educacional para as transformações da realidade, sobretudo, em se tratando de vidas que estão no limite com a morte? Até que ponto, nós, pesquisadores, não somos invasivos com vidas tão frágeis, para as quais os resultados dos nossos trabalhos, quase sempre não os atinge diretamente? Como equacionar essa questão que consideramos do campo da ética, entre realizarmos nossas pesquisas e, de algum modo, garantir que elas produzam efeitos positivos na vida desses sujeitos? Por que razão temas tão antigos e recorrentes como estes do abandono de crianças e da moradia nas ruas, não encontra uma solução viável? Por que razão as políticas públicas não dão conta desta questão?

## Referências

- Corrêa, Mariza. *A cidade de menores: uma utopia dos anos 30*. In: Freitas, Marcos Cezar de (Org). 2011. *História social da Infância no Brasil*. 8.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez.
- Foucault, Michel. 2001. *Os Anormais – aula de 8 de janeiro de 1975: os exames psiquiátricos*. Trad. Eduardo Brandão, São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes;
- \_\_\_\_\_. 1979. *A microfísica do poder*. 9.<sup>a</sup> ed.. Org. e Trad. Roberto Machada. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. *O sujeito e o poder*. 1995. In: Hubert, L. Dreyfus e Rabinow, Paul. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Forense Universitária, pp. 231-249.
- Freitas, Marcos Cezar de (Org). 2011. *História social da Infância no Brasil*. 8.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez

Monteiro, Luiza Pereira. 2010. *Pesquisa Censitária sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia. População e perfil*. PUC-Goiás, MMMRGO, UEG. (Relatório de Pesquisa de Campo).

Martins, José de Souza. 1997. *Fronteira, a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec.

Robert Castel. 2011. As armadilhas da exclusão in: Robert Castel, Luiz Eduardo Wanderley e Mariângela Belfiore-Wanderley. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC.

Sarmiento, Manuel Jacinto. 2005. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.º 91, pp. 361-378, Maio/Ago.

Galo, Silvo e Souza, Regina Maria. 2002. *Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto.

Silva, Marta Regina Paulo da. Infância, experiência e resistência: Exercício da liberdade como prática na Educação com crianças. 2009. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.º 2, pp.133-147, jul./dez.

Veiga-Neto, Alfredo e Lopes, Maura Corcine. 2011. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve Revista*, nº20 20:121-135. PUC-SP.

#### **Webgrafia:**

Brasil: SDH e IDEST. 2011. *Primeira Pesquisa Censitária Nacional sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua*. Porto Alegre, RS: Meta Instituto de Pesquisa de Opinião. [www.google.pt/?gfe\\_rd=cr&ei=YqODVrruB4ms8wfh9rrgDg&gws\\_rd=ssl#q=pesquisa+censitaria+nacional+sobre+crianç](http://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=YqODVrruB4ms8wfh9rrgDg&gws_rd=ssl#q=pesquisa+censitaria+nacional+sobre+crianç)

Delgado, Ana Cristina C. e Muller Fernanda. 2006. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.º1, pp.15-24, Jan/Jun.

Sarmiento, Manuel Jacinto e Marchi, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações* [Online], 4 | 2008, posto online no dia 12 Fevereiro 2012, consultado o 27 Janeiro 2016. URL: <http://configuracoes.revues.org/498>.

## Os “olhares” de um grupo de crianças sobre o seu bairro através da prática de

### *Photovoice*

**Inês Santos Moura**

Universidade de Aveiro  
ines.santus@gmail.com

**Vania Baldi**

Universidade de Aveiro  
vbaldi@ua.pt

**Resumo** – A atividade de Photovoice foi desenvolvida no âmbito do projeto de investigação de mestrado “Olhares Sonhadores”, que teve como propósito a criação de um Webdocumentário em colaboração com as crianças da escola básica de São Tomé (Paranhos-Porto). O objetivo foi desafiar o grupo de crianças a contar e a representar a sua vida, a do bairro e da escola, narrando a forma como se relacionam com o seu contexto de proximidade e como constroem a sua visão do mundo. O grupo participante teve a oportunidade de criar fotografias documentais sobre o seu próprio lugar de habitação e/ou convívio. Através do exercício de Photovoice as crianças puderam registar fotograficamente e construir assim uma representação visual dos seus locais favoritos para brincadeiras ou outro tipo de atividades, como também captar outros elementos e ambiências que entendessem como relevantes do bairro de São Tomé. Após este registo visual, o grupo reuniu-se para conversar, debater e refletir sobre os vários aspetos presentes no material fotográfico. Com a técnica de Photovoice, o grupo de crianças teve acesso a uma nova linguagem e forma de expressão, podendo explorar novas formas de comunicação e, simultaneamente, estimular a sensibilidade, a criatividade e a formação do “olhar” crítico e artístico.

**Palavras-chave:** Apropriação Fotográfica, Photovoice, Infância, Cidadania, Cidade

### **Introdução**

O contexto económico e social atual, com as respetivas problemáticas do desemprego, da precariedade, da pobreza e da acrescida injustiça social, motiva muitos artistas à criação de filmes documentais como forma de expressão das suas indignações e revoltas contra o atual sistema social. O interesse e a necessidade de dar visibilidade a estas problemáticas, fomentou e provocou nos artistas audiovisuais uma vontade de comunicarem as suas ideias, pensamentos e reflexões sobre a realidade envolvente. Para isto, a produção audiovisual é um recurso importante para transmitir essas opiniões e perspetivas individuais e coletivas.

Além das motivações pessoais, sociais e artísticas que levam os documentaristas e criadores a manifestarem-se, existem também fatores ligados ao desenvolvimento da tecnologia do vídeo digital. Tal como refere o autor Denis Renó (2011):

*As novas tecnologias têm possibilitado ao mercado audiovisual o seu franco desenvolvimento, em todos os géneros. O baixo custo e as facilidades de produção aliados aos resultados finais apresentados alavancaram a produção do setor, que oferece produções finalizadas, e muitas vezes captadas, em sistema digital, contrapondo, assim, a quase inviabilidade económica de se produzir uma obra em película, atualmente. (Renó, 2011: p. 9).*

Na atualidade, com a revolução digital os processos de produção audiovisual tornaram-se acessíveis aos vários estratos sociais: “Até recentemente, as ferramentas e a matéria prima do audiovisual eram custosos, e a produção fílmica acontecia em estratos sociais distantes da base social.” (Wainer, 2014: pág. 2). Portanto, o acesso mais facilitado e de baixo custo às novas tecnologias audiovisuais é também um grande estímulo à expressão audiovisual e ao aparecimento de novas obras documentais.

Tendo em conta a realidade social atual e o aumento da pobreza infantil, foi pertinente

desenvolver um Webdocumentário com as crianças que estudam na escola EB1/JI de São Tomé e que vivem no bairro social de São Tomé, no Porto.

O bairro de São Tomé está organizado em vários blocos de prédios e localiza-se na freguesia de Paranhos. Uma grande parte da população do bairro de São Tomé vive afetada por vários flagelos sociais como a toxicodependência, o desemprego e a pobreza.

O grupo de estudo deste projeto foi constituído por 11 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, que integram o 2.º ano da turma “A” da escola básica de São Tomé e que são residentes ou têm ligações com familiares que habitam no referido bairro. Algumas destas crianças vivem em estruturas familiares monoparentais e em situações de carência económica. No entanto, é também possível encontrar uma heterogeneidade social, com outras tipologias de famílias financeiramente mais estáveis no seio desta comunidade.

Face a algumas situações de carência económica, familiar e emocional, a escola básica do bairro é um espaço importante para estas crianças. É na escola que estas encontram um local de afetos e atenção, onde podem brincar e partilhar experiências de forma segura.

O desenvolvimento do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” foi relevante para dar visibilidade e “voz” a estas crianças, sendo também uma oportunidade para estas comunicarem aos outros aquilo que pensam e sentem, e através da tecnologia proporcionada nas oficinas e sessões de arte audiovisual, apreenderem uma linguagem inovadora e repleta de potencialidades expressivas.

Na atual conjuntura social é essencial que se possam dar a conhecer aos demais as questões relacionadas com as crianças e os contextos desfavorecidos, onde muitas vezes se encontram mergulhadas. O envolvimento dos espectadores que assistem à narrativa fílmica, independentemente do género e da técnica utilizada, pode gerar uma afetação por parte destes com o enredo e com aquilo que observam, e a partir disso gerarem reflexões e novos pontos de vista sobre uma determinada realidade (Santos, 2014). Ao estarem sensibilizados para este tipo de situações, os públicos interessados poderão intervir nessas realidades *Webdocumentadas* de forma mais ativa e responsável, mas também os sujeitos representados poderão exprimir e manifestar as suas perspetivas e potencialidades com vista a uma mudança.

### **Finalidades e objetivos do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”**

O propósito do projeto de investigação “Olhares Sonhadores” foi a criação, em colaboração com as crianças da escola básica de São Tomé, de um Webdocumentário com o intuito de as desafiar a contar e a representar a sua vida, a do bairro e da escola de São Tomé, narrando a forma como se relacionam com o seu contexto de proximidade e como constroem a sua visão do mundo.

A estrutura do Webdocumentário foi planeada com a finalidade de mostrar os conteúdos mais relevantes do resultado do trabalho artístico realizado em colaboração com as crianças. Podem ser visualizados conteúdos como fotografias do bairro, das crianças e da escola e pequenos filmes que exibem o método e o processo como foram desenvolvidas as atividades/sessões artísticas. A concretização deste Webdocumentário possibilitou uma maior produção de conhecimento e um melhor aprofundamento da temática em questão. Com a associação de diferentes conteúdos, como é o caso das fotografias, vídeos e textos, pretendeu-se construir uma maior rede de saber, de consciência e de compreensão à volta do presente tema de investigação. O Webdocumentário “Olhares Sonhadores” poderá ser visualizado através do seguinte endereço: <https://olharessonhadores.atavist.com/>

#### **Objetivos Gerais:**

- Dar “voz” e visibilidade às crianças do bairro de São Tomé, um dos mais desfavorecidos da cidade do Porto;
- Desenvolver um trabalho artístico audiovisual de coautoria com as crianças - documentar / registar a realidade das crianças na escola e na sua vida quotidiana, os seus anseios e os seus sonhos, os seus possíveis problemas e as suas propostas de mudança;
- Consciencializar e sensibilizar as crianças para o uso responsável das tecnologias de comunicação audiovisual, como um meio privilegiado de aprendizagem e partilha de experiências;
- Reconhecer o Webdocumentário como uma expressão artística de autorrepresentação, uma forma de comunicação, reflexão, intervenção e de participação cidadã.



## A Metodologia adotada

Para o projeto de investigação “Olhares Sonhadores” utilizou-se uma análise qualitativa, recorrendo ao método de investigação de desenvolvimento. A investigação de desenvolvimento *“visa essencialmente a ação, sendo o valor prioritário a que se refere a eficácia.”* (De Ketele e Roegiers, 1999 apud Oliveira, 2006: p. 71). Este tipo de pesquisa *“implica crescimento gradual, evolução e mudança”* e envolve também um sistema criativo (Richey e Nelson, 1996 apud Oliveira, 2006: p. 72).

O processo de organização e construção de uma investigação de desenvolvimento começa por analisar o objeto de estudo e a sua realidade envolvente, posteriormente elabora um modelo e estratégias de realização e implementação do mesmo (Van Der Maren, 1996 apud Oliveira, 2006).

Através de uma abordagem qualitativa foi possível conhecer de perto, antever detalhes, comparar situações diferentes, planejar e atuar intervenções estreitadas ao contexto, observar e refletir de forma mais profunda sobre a realidade do presente estudo. Este processo metodológico próximo ao olhar e sentir antropológico, permitiu o desenvolvimento de um produto hipermídia final com ambições (auto)reflexivas e metadiscursivas.

Durante a concretização e implementação prática do projeto de investigação, foram realizadas várias sessões com as crianças, com o objetivo de as conhecer e assim identificar a melhor forma de comunicar e desenvolver o trabalho com elas. A colaboração e a perspetiva de cada elemento foi um contributo relevante para compreender a problemática e o fenómeno do estudo. Portanto, este foi um processo de investigação de desenvolvimento que apontou na colaboração entre a investigadora e as crianças. Sendo assim, puderam-se criar novas perspetivas acerca do contexto social e lúdico destas crianças, tendo em conta também a participação delas no processo de aprendizagem e construção da narrativa Webdocumental. Como consequência desta cooperação desenvolveu-se uma investigação participativa, a que *“considera heterogêneas formas de caracterização da realidade e produção do conhecimento, nomeadamente formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas, através de processos partilhados entre os diferentes intervenientes do processo de investigação.”* (Santana & Fernandes, 2011: p. 2).

No projeto “Olhares Sonhadores” as crianças participantes puderam utilizar a arte audiovisual, manuseando os respetivos equipamentos de forma autónoma, para se expressarem e autorrepresentarem. Portanto, a utilização dos meios audiovisuais, como a fotografia e o vídeo, para o desenvolvimento de uma investigação participativa poderá funcionar como um fator de inclusão no processo de criação, visto que a utilização de apenas o registo escrito *“promove a exclusão de muitas crianças como informantes e investigadoras válidas.”* (Fernandes, 2005: p. 163).

Trata-se assim de um processo desafiador para a formação e a heurística da expressividade tecnologicamente co-arquitetada. Fernandes (2005) afirma que a inclusão de meios audiovisuais na investigação permite que as crianças, ao manusearem estes equipamentos, acedam a *“ferramentas metodológicas inovadoras.”* (Fernandes, 2005: p. 163). Por consequência, estes instrumentos:

*(...) serão indispensáveis para documentar e tornar visíveis as representações acerca do mundo que as rodeia, possibilitando-lhes tornarem-se parceiras no processo da investigação, com margens de autonomia e criatividade que serão negociadas entre elas e o adulto parceiro do processo.* (Fernandes, 2005: p. 163)

Adriana Fernandes (2010) reflete sobre a utilização do cinema na pesquisa com crianças, considerando que este é um *“formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição.”* (Fernandes, 2010: p. 54). Deste modo, desenvolveu-se também com a participação das crianças uma metodologia de apropriação fílmica, ou seja, o grupo participante envolveu-se na realização cinematográfica *“o que tem como resultado um filme em que a auto-mise en scène das pessoas filmadas prevalece em detrimento da mise en scène do cineasta.”* (Freire, 2007: p. 60 ibid. p. 62). Desta forma, tencionou-se proporcionar-lhes visibilidade e “voz”, uma vez que geralmente as crianças são considerados objetos de representação e não “sujeitos” ou “atores” da representação.

Julio Wainer (2014) estabelece uma reflexão sobre a história do documentário e a questão da apropriação fílmica, comentando que ao longo do tempo os sujeitos representados

assumiram uma progressiva apropriação da autoria fílmica. Sendo assim, alguns dos filmes contam com a participação dos membros da respetiva comunidade na construção da narrativa fílmica e no resultado cinematográfico final.

O realizador documentarista Jean Rouch nas suas obras cinematográficas (*Jaguar* (1967), *Moi, un Noir* (1958) e *Chronique d'un été* (1961)) revela protagonistas que “são construídos ao longo do registro fílmico e que agem sobre uma realidade ela própria também construída.” (Freire, 2007: p. 55). Rouch procurava a “verdade provocada”, “expressão por ele utilizada para definir o procedimento através do qual a liberdade que dava aos personagens para criar ou se criarem poderia levar à verdade do filme.” (Freire, 2007: p. 55). Com este procedimento, o “outro” recebe e adquire uma nova atenção, não é considerado apenas um “objeto de registo”, e é construído em participação pelo realizador e por ele próprio (Freire, 2007).

Os documentaristas Ilisa Barbash and Lucien Taylor sublinham que o trabalho documental e etnográfico é naturalmente colaborativo: “*Quite simply, it's impossible to make a film about other people completely on your own (...) Collaboration entails complicated power plays and difficult negotiations*” (74). (Coffman, 2009, p. 65). A autora Elizabeth Coffman (2009) menciona que essas negociações culturais e colaborações estão presentes e são concretizadas de forma direta nos filmes de Michael Moore, Errol Morris, Ross McElwee e Les Blank.

O documentário contemporâneo procura pela “afirmação de sujeitos singulares” e “*neste contexto, a “voz do outro” é amplificada e a mediação fica em segundo plano*” (Santos, 2014: p. 79). A metodologia do presente projeto centra-se nesta questão principal que é a amplificação da “voz” do outro, através da apropriação por parte deste das ferramentas tecnológicas de comunicação audiovisual. Uma metodologia, todavia, na qual seria ingénuo acreditar na ausência de mediação exercida pelo registo dos eventos.

*A câmara – seja ela digital ou analógica – permite essa intermediação, na qual, o que sobressai não é o real, mas, múltiplos olhares: o da personagem enfocada, o do público – que pode variar muito, dependendo do contexto em que o filme é assistido e, em última instância, o olhar do próprio cineasta, já que as imagens captadas denunciam a subjetividade – aquilo que o diretor quer destacar, para que nós também o vejamos.* (Santos, 2014: p. 83).

O olhar do cineasta que é mencionado por Santos (2014), no caso do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”, é um olhar consciente deste limite e mesmo por isso tenta de o contornar através dos múltiplos registos das filmagens com e das crianças. Não se trata, portanto, apenas de um olhar individualista e único sobre uma determinada realidade, mas de uma construção de olhares do próprio grupo participante sobre a sua experiência. Portanto, poderá afirmar-se que existe um processo de empoderamento e apropriação dos meios de comunicação audiovisual por parte do grupo de crianças, para assim manifestarem as suas vivências e reflexões através destes.

A partir desta premissa e organização metodológica foi desenvolvido um trabalho teórico e prático com vários instrumentos, para assim alcançar os objetivos gerais da presente investigação. Foram assim planeadas várias sessões de trabalho colaborativo com as crianças com vista à transmissão de conhecimentos teóricos e práticos sobre o equipamento audiovisual, a estética cinematográfica e a construção de narrativas. Uma das técnicas utilizadas no trabalho de investigação e nas sessões artísticas com o grupo de crianças foi o *Photovoice*. Utilizou-se esta técnica para compreender novos pontos de vista e perspetivas das crianças, estimular o pensamento crítico sobre o bairro, a escola e a vida quotidiana, através da representação fotográfica desses espaços. Com isto, as crianças puderam experienciar, comunicar e desenvolver uma linguagem “*que revela um mundo constituído por representações, por idéias, por referências à realidade que só é susceptível de ser comunicada dessa forma. De outro modo ficaria oculta, encoberta, invisibilizada.*” (Santana & Fernandes, 2011: p. 5 e 6).

### ***Photovoice: Os olhares das crianças sobre o bairro de São Tomé***

O *Photovoice* foi apresentado inicialmente por Wang & Burris como *Photo novella* em 1994 e tornou-se desde então numa ferramenta metodológica de empoderamento que permite que os indivíduos participantes reflitam sobre as potencialidades e preocupações das suas comunidades. Os investigadores também reconhecem o *Photovoice* como uma ferramenta importante para as investigações-participativas baseadas na comunidade para a obtenção de uma recolha correta e precisa de informação (Garziano, 2004 apud Kuratani & Lai, 2011).

Com vista à concretização da técnica de investigação de *Photovoice*, o grupo de crianças participante fotografou o bairro de São Tomé tendo em conta os aspetos positivos e negativos

do referido espaço. Através desta técnica as crianças puderam registar fotograficamente e construir assim uma representação visual dos seus locais favoritos para brincadeiras ou outro tipo de atividades, como também captar outros elementos e ambiências que entendessem como relevantes.

Kuratani & Lai (2011) explicam que:

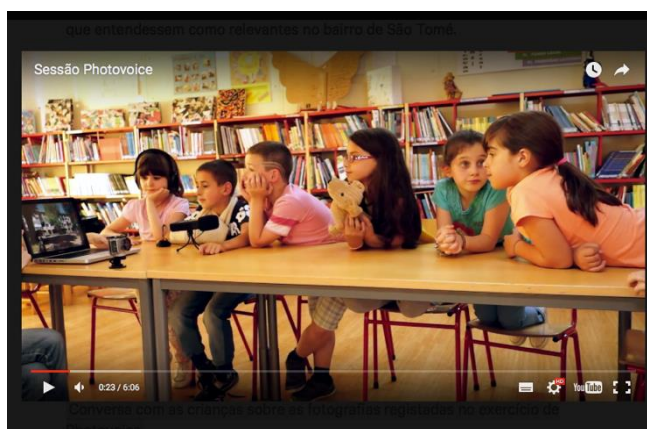
*By capturing the needs of marginalized populations, Photovoice can direct the focus of research for a community. Photovoice goes beyond facilitating discussions for needs assessments, to a stage of action where change can occur at the policy level. (Kuratani & Lai, 2011: p. 1).*

Portanto, o grupo teve a oportunidade de criar fotografias documentais sobre o seu próprio lugar de habitação e/ou convívio. A fotografia documental foi essencial para a concretização deste exercício com as crianças, porque “o seu poder de reproduzir exactamente a realidade exterior – poder inerente à sua técnica – empresta-lhe um carácter documental e fá-la aparecer como o processo de reprodução mais fiel, o mais imparcial, da vida social.” (Freund, 2011: p. 20). No que diz respeito à influência da arte fotográfica na sociedade atual, a autora Gisèle Freund escreve que:

Na vida contemporânea a fotografia desempenha um papel capital. Quase não existe uma actividade humana que não a empregue, de uma maneira ou de outra. Tornou-se indispensável para a ciência e para a indústria. Está na origem de mass media como o cinema, a televisão e as videocassetes. Ela dá-se a ver diariamente em milhares de jornais e revistas. (Freund, 2011: p. 20).

O grupo reuniu-se para conversar e debater sobre os vários aspetos presentes no material fotográfico que foi captado no bairro de São Tomé, nas últimas sessões de trabalho. O diálogo desenvolvido na continuação do *Photovoice* poderá ser consultado através do seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=zbKclB1DYvY>



**Figura 1** – Still do vídeo com o grupo a conversar sobre as fotografias captadas.

Com isto, seguiu-se a etapa seguinte do *Photovoice*, a da discussão e reflexão sobre o trabalho fotográfico concretizado, como Kuratani & Lai afirmam:

*Individuals go into their communities and take pictures of their concerns. Once completed, the individuals move onto facilitated discussions, sharing with one another what the photographs mean to them. The group dialogue allows the individuals to build upon each other's concerns, helping shape the identified needs of the community. (Kuratani & Lai, 2011: p. 2).*

A fotografia que segue abaixo, mostra uma das paredes do bairro de São Tomé com algumas palavras pintadas com spray. A autora da fotografia é a Nádia (7 anos), que decidiu captá-la para mostrar um aspeto, no seu ponto de vista, negativo do bairro de São Tomé.

**Figura 2 –**  
São Tomé (2015),  
(7 anos).



*Fotografia do bairro de  
registada pela Nádía*

A fotografia abaixo captada pela Marta (7 anos) revela, segundo ela, um aspeto positivo do espaço habitacional do bairro. A autora da fotografia escolheu mostrar um dos seus locais preferidos, para jogos ao ar livre, no bairro de São Tomé.



**Figura 3 –** Fotografia do campo de jogos do bairro de São Tomé (2015), registada pela Marta (7 anos).

O resultado fotográfico e videográfico do *Photovoice* está presente no capítulo “Os olhares das crianças sobre o bairro de São Tomé” do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” e poderá ser consultado através do presente endereço:

<https://olharessonhadores.atavist.com/webdoc - chapter-314105>

## **Reflexões Finais**

A metodologia de investigação de desenvolvimento permitiu que durante o processo de criação do presente projeto existisse uma constante reflexão e um pensamento crítico sobre o mesmo, sempre desafiando uma abordagem metadiscursiva. Planeou-se e agiu-se para que as crianças conseguissem autonomamente construir narrativas audiovisuais sobre a escola, o bairro ou outro contexto, através de atividades lúdicas de experimentação e aprendizagem informal e da sensibilização para as potencialidades criativas da arte audiovisual.

Através da presente produção Webdocumental, e da estrutura da narrativa desenvolvida, foi possível disponibilizar ao utilizador diferentes “olhares” sobre a realidade do bairro e do grupo de crianças participante.

Com as atividades criativas que visaram a educomunicação audiovisual e a produção documental, foi possível tornar a realidade quotidiana do grupo participante visível e, por sua vez, dar “voz” às crianças da escola e do bairro de São Tomé. Uma das finalidades deste trabalho foi igualmente desenvolver um trabalho artístico audiovisual em coautoria com as crianças e este é possível de ser verificado nos diferentes vídeos e fotografias apresentados no Webdocumentário. O contacto com a arte audiovisual permitiu que o grupo adquirisse uma

determinada sensibilidade artística de manuseamento dos meios audiovisuais e uma consciência para o uso responsável das tecnologias de comunicação.

Poderá também declarar-se que a prática da arte audiovisual ajudou a retratar e a tornar visível a realidade social das crianças e do bairro de São Tomé. É igualmente possível afirmar que através da apropriação das tecnologias da comunicação audiovisual as crianças emanciparam-se perante a utilização de outros meios e modelos de comunicação e, por isso, estas tornaram-se aptas e com competências para manipularem e usarem não só a comunicação escrita e verbal, mas também para comunicarem criativamente através da arte audiovisual. Tal como escreve a autora Tania Porto (2006): *"a incorporação dos meios de comunicação e das linguagens culturais faz com que se desloque a questão da linguagem para além dos códigos escrito e oral que vêm ocupando os professores da escola básica."* (Porto, 2006: p. 50). Ainda a propósito das vantagens da produção de filmes por parte das crianças, as autoras Arrelaro, Machado e Wiggers (2014) referem que:

*Sob essa perspectiva, brincar de produzir vídeos possibilita ampliar o imaginário infantil e revivê-lo posteriormente, além de evidenciar o protagonismo de crianças na produção, atuação e consumo das mídias. As crianças produzem sentido a partir das situações observadas em seus cotidianos e se apropriam das narrativas a que têm acesso, como da televisão, computador, histórias contadas e livros.* (Arrelaro et al., 2014, p. 8).

Logo, se as crianças estiverem conscientizadas acerca do poder de transformação da câmara de filmar num determinado contexto, estas apreendem assim a força de cada instrumento de representação, do seu enquadramento e perspectiva de visão, podendo assim intervir para documentar e impulsionar transformações. Tal como as autoras Zandonade & Fagundes (2003) comentam na sua monografia, o vídeo documentário pode ser utilizado como um instrumento de mobilização e participação social: *"Enfim, a utilização do vídeo documentário deve despertar a participação popular que contribua para a formação da cidadania e estimule, por sua vez, a atuação do profissional em uma nova prática de comunicação."* (Zandonade & Fagundes, 2003: p. 44).

O projeto "Olhares Sonhadores" contou com a participação ativa das crianças e foi uma oportunidade para o grupo se aproximar da área artística, através do contacto direto com a arte audiovisual e das novas tecnologias de comunicação, as crianças adquirem "voz" para comunicarem os seus pensamentos e para concretizarem representações audiovisuais e artísticas dos seus contextos sociais e familiares. Assim, as tecnologias da comunicação audiovisual estiveram ao serviço desta comunidade, colocando um grupo de crianças do 2.º ano da escola e do bairro de São Tomé como colaboradoras contribuintes no desenvolvimento e a concretização do Webdocumentário "Olhares Sonhadores".

## Referências Bibliográficas

- Agostinho, K. (2005). Criança pede respeito: temas em educação infantil. In: Filho, A. J. M. (Org.), Creche e pré-escola é "lugar" de criança? Porto Alegre:2005: Mediação.
- Almeida, A. N. (2011). A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família. In Leandro, M. E. (coord.). Laços Familiares e Sociais. Viseu: PsicoSoma.
- Almeida, M. B., & Valente, J. A. (setembro-dezembro de 2012). Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. Currículo sem Fronteiras, 12(n.º3), 57-82.
- Alton, J. (1995). Painting with Light. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Alvarado, M. d., Galán, V. G., Álvarez, I. G., & Carrero, J. S. (2010). Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia. comunicação & educação.
- Amorim, P., & Baldi, V. (julho-dezembro de 2013). Ética e estética da representação do Web-documentário. Culturas Midiáticas - Revista do programa de pós-graduação em comunicação da Universidade Federal da Paraíba, Ano VI(11).
- Andrade, L. B. (2010). Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação In Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP.
- Ang, T. (2005). Manual de Vídeo Digital. Porto: Dorling Kindersley - Civilização, Editores, Lda.
- Arrelaro, J. S., Machado, S. d., & Wiggers, I. D. (2014). Vídeos de uma criança produtora: uma brincadeira audiovisual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, (pp. 1-10). Buenos Aires, Argentina.
- Aston, J., & Gaudenzi, S. (2012). Interactive documentary: setting the field. Studies in Documentary Film, 6 (n.º2), 125-139.

- Aufderheide, P. (2007). *Documentary Film: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Betton, G. (1987). *Estética do Cinema*. (M. Appenzeller, Trad.) São Paulo, Brasil: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (janeiro-julho de 2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em *Tese- Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(n.º 1 (3)), 68-80.
- Briselance, M.-F., & Morin, J.-C. (2011). *Gramática do Cinema*. (L. Edições Texto & Grafia, Ed., & P. E. Duarte, Trad.) Lisboa.
- Chion, M. (2011). *A Audiovisão: Som e Imagem no Cinema*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falme.
- Coffman, E. (2009). Documentary and Collaboration. Placing the Camera in the Community. *Journal of Film and Video*, 61(1), 62-78.
- Conceição, M. T. (2014). A polissemia da palavra bairro. Compilação de notas para o estudo do conceito de bairro. *Revista Estudo Prévio*.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. 2.ª edição, Artmed.
- Cunha, R. P. (2011). *Educação Audiovisual, Culturas e Participação Digital de Crianças e Jovens*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Deleuze, G. (2009). *A Imagem-Movimento: Cinema 1*. (É. Minuit, Ed., & S. Dias, Trad.) Lisboa: Assírio & Alvim.
- Duarte, A. L. (2012). *O Contributo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (Junho de 2010). Crianças Na Era Digital: Desafios da Comunicação e da Educação. *REU*, 36(1), 89-104.
- Fernandes, A. H. (jul/dez de 2010). O Cinema e as Narrativas de Crianças e Jovens: Reflexões Iniciais. *Revista Contemporânea de Educação*, 5(10), 49-64.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos da Vida: representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Foxon, S. (2007). The Grierson Trust. Obtido em 31 de maio de 2015, de <http://www.griersontrust.org/assets/files/articles/john-grierson-s-foxon.pdf>
- Freire, M. (dezembro de 2007). Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário. *Doc On-Line Revista Digital de Cinema Documentário*, 3, 55-65.
- Freund, G. (2011). *Fotografia e Sociedade*. (P. M. Frade, Trad.) Lisboa: Comunicação & Linguagens.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Univ. Pontificia de Comillas, Madrid: Ed. Síntesis.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Graça, M. E. (Setembro de 2008). Imagens animadas realizadas por crianças na sala de aula: motivação, literacia e criatividade n.º 2 *Convergências 12 - Revista de Investigação e Ensino das Artes*.
- Gregolin, M., Sacrini, M., & Tomba, R. A. (2002). *Web-documentário – Uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Guerra, P. (2002). Contextos de vivência no bairro do Cerco do Porto: Cenários de pertenças, de afectividades e de simbologias. *Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção; Atelier: Exclusões*, (pp. 57-70). Porto.
- Huff, T. (1951). *Charlie Chaplin*. New York: Henry Schuman.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 13-23.
- Kuratani, D. L., & Lai, E. (2011). *TEAM Lab - Photovoice Literature Review*. (U. o. California, Ed.) Obtido em 6 de julho de 2015, de Team lab - Tobacco Education and Materials LAB : <http://teamlab.usc.edu/learn/literature-reviews.html>
- Lacerda, R. (2015). Cinema de Observação: o Olhar Autoral. *Aniki - Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, 2(n.º1), 144-148.
- Lickfold, J. (30 de junho de 2015). Entrevista sobre a escola EB1/JI de São Tomé.
- Liebel, M. (2009). Significados de la historia de los derechos de la infancia. In Liebel, M & Muñoz, M (coords) *Infancia Y Derechos Humanos, Hacia una ciudadanía participativa e protagónica*. Peru: IFEJANT.
- Madeira, R. (2013). A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. *Rediteia n.º 46 - Bem-Estar Infantil - Revista de Política Social*, 147-165.



- Marinho, F., & Pacheco, P. (jul-dez de 2013). Janela Periférica: A Experiência do Webdocumentário das crianças da comunidade Moradias Zimbros, Realizado a partir da Educomunicação. DITO EFEITO - UTFPR-CAMPUS CURITIBA, ANO V(5).
- Marner, T. (2010). A Realização Cinematográfica. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Martin, M. (2005). A Linguagem Cinematográfica. (L. António, & M. E. Colares, Trans.) Lisboa: Dinalivro.
- McLane, B. A. (2012). A New History of Documentary Film. New York, London: Continuum International Publishing Group.
- Nichols, B. (2007). Introdução ao documentário (Vol. 2.<sup>a</sup> Ed). Campinas, SP: Coleção Campo Imagético, Papirus.
- Oliveira, L. R. (janeiro-abril de 2006). Metodologia do desenvolvimento: um estudo de criação de um ambiente de elearning para o ensino presencial universitário. Educação Unisinos, 10(1), 69-77.
- Penafria, M. (2014). A Web e o documentário: uma dupla inseparável? Aniki Revista Portuguesa da Imagem em Movimento – vol. n.º1, 22-32.
- Pinheiro, M. d. (30 de junho de 2015). Entrevista sobre a escola EB1/JI de S. Tomé.
- Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1997). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Porto, T. M. (Jan/Abril de 2006). As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. Revista Brasileira de Educação, 11(31), 43-57.
- Purves, B. J. (2008). Stop Motion Passion, Process and Performance. Oxford: Elsevier Ltd.
- Queirós, J. (22 de junho de 2015). Entrevista sobre o Bairro de São Tomé (Paranhos-Porto). (I. S. Moura, & A. Garcia, Entrevistadores)
- Rabiger, M. (2004). Directing the Documentary. Oxford: Elsevier Inc.
- Renó, D. (2011). Cinema documental interativo e linguagens audiovisuais participativas: como produzir. La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rodrigues, P. F. (2013). Processos Narrativos e Autoria em Documentário Interativo. Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- Santana, J. P., & Fernandes, N. (2011). Pesquisas Participativas com Crianças em Situação de Risco e Vulnerabilidade: Possibilidades e Limites. Grupo de Trabalho - GT 38 Crianças e Infâncias Luso-Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogos (pp. 1-16). XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.
- Santos, D. R. (jul-dez de 2014). O documentário e seus meandros na contemporaneidade; novos/velhos rumos do cinema "verdade". Culturas Midiáticas - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba, Ano VII, n.º 12, pp. 76-86.
- Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico, UNIPOP N.º2, 45-49.
- Tavares, C. C. (2011). Documentário Português no Século XXI: Retrato de Um País. Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- UNICEF. (1 de maio de 2015). [www.unicef.pt](http://www.unicef.pt). Obtido de UNICEF Portugal: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>
- Wainer, J. (5 de 9 de 2014). Tentativas de Autoria Social no Documentário. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1-11.

## Webgrafia

Webdocumentário “Olhares Sonhadores”:

<https://olharessonhadores.atavist.com/webdoc>

Página do Facebook do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”:

<https://www.facebook.com/olharessonhadores>

Página do Twitter do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”:

<https://twitter.com/OlharesS>



# crianças, cidade e cidadania

colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



## **“Espaço a Brincar – “Uma viagem pelos direitos da criança”.**

### **Câmara Municipal de Lisboa**

O projeto “Espaço a Brincar – Uma Viagem pelos Direitos da Criança” do Departamento para os Direitos Sociais nasceu, em 2006, da convicção da Câmara Municipal de Lisboa de que as crianças e os jovens se constituem cada vez mais como uma prioridade na definição das políticas de intervenção da área social.

Desde o primeiro momento em que foi lançado o desafio da construção de um projeto que promovesse, sensibilizasse e divulgasse os direitos da criança e do jovem, definiu-se como objetivo prioritário fazê-lo de uma forma inovadora.

Privilegia-se uma metodologia diversificada, de participação ativa, centrada na vivência de cada um e de todos sobre os direitos da criança/jovem nos seus contextos de vida; através de dinâmicas de grupo, jogos pedagógicos, expressões artísticas, trabalhos em grupo, reflexão e discussão sobre os direitos onde a partilha se torna uma *palavra-chave*. O sentir e o brincar de forma lúdica e pedagógica são a base de atuação. O desafio está na riqueza de cada participante que se constrói na sua diferença e na relação de respeito e proteção para consigo e com o outro.

É um projeto de Educação para o Desenvolvimento onde, através de um processo pedagógico, dinâmico, interativo e participativo, se confere protagonismo à ação e à voz do seu público-alvo: crianças, jovens, famílias e técnicos das áreas da Infância e Juventude, na construção da sua própria aprendizagem.

Esta prática de apropriação dos direitos e responsabilidades desenvolve-se orientada pelo suporte legal e jurídico da Convenção sobre os Direitos da Criança, CDC, sendo objectivo deste Espaço tornar amplamente conhecidos os seus princípios e disposições, *tanto pelos adultos como pelas crianças e jovens, em ordem a uma cidadania consciente e participativa.*

Avança com propostas, para além da simples aquisição de conhecimentos num contexto de educação *não-formal*, onde o adulto, no papel de facilitador, não julga os resultados da aprendizagem individual e/ou colectiva. A avaliação é, portanto, participada e inerente ao próprio processo de desenvolvimento, no sentido de responder à experiência pessoal vivida e sentida por cada um/a. É também um projeto de educação para a cidadania, onde atitudes de participação promovem o desenvolvimento de competências afetivas, cognitivas e sociais que estruturam as experiências de cidadania de cada participante.

Através de uma exposição conceptual construída com a visão de crianças e jovens sobre os seus direitos, os participantes (crianças, jovens e adultos) são convidados a realizar uma viagem pela Convenção sobre os Direitos da Criança, num espaço organizado em quatro categorias de direitos, de acordo com a definição da UNICEF - sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação – e assente em 4 pilares fundamentais:

Sobrevivência e Desenvolvimento – referente às garantias necessárias a uma vida humana não só física, mas também moral e culturalmente condigna;

O interesse superior da criança – a criança é considerada prioritária em todas as acções e decisões que lhe digam respeito;

Não discriminação – todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial, em todas e quaisquer circunstâncias, em qualquer momento e qualquer parte do mundo;

A opinião da criança – a voz da criança deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que lhe digam respeito.

### **Missão**

O projeto Espaço a Brincar tem como Missão projetar infâncias, adolescências e adultícias conhecedoras dos seus direitos e deveres para que deles se possam apropriar à luz dos seus contextos de vida.

No nosso espaço, todos são convidados a conhecer, experimentar, viver, sentir e participar. A jogar e a brincar vamos criar, inventar, expressar e semear.

### **Visão**

O projeto Espaço a Brincar acredita na construção de um mundo com pessoas que conheçam, exerçam e expressem livremente os seus direitos e deveres, com respeito por si, pelo outro e pelo meio ambiente, em contextos de igualdade, liberdade, cooperação e responsabilidade.

### **Filosofia**

O conhecimento, a interiorização e apropriação dos conteúdos da CDC por parte da população constitui-se como um forte contributo na construção de uma sociedade global, determinada na sua capacitação de empowerment.

### **Viagens (percursos sobre os direitos da criança):**

#### **Crianças**

5 – 11 anos

Cria-se um espaço de descoberta onde cada criança sente e vivencia os direitos em referência aos seus contextos de vida, despertando um estar atento para os mesmos.

#### **Jovens**

12/15 – 16/18

Pretende-se ir ao seu encontro através da construção participada de um espaço de expressão e reflexão, para assim lhes dar “voz” e “vez” na promoção das suas competências de vida.

#### **Técnicos**

Para os técnicos e profissionais das áreas de infância e juventude proporcionam-se espaços de encontro para vivenciar os direitos da criança e do jovem, potenciando o debate e a reflexão.

#### **Famílias**

Dedica-se às famílias um espaço-estar onde se proporcionam momentos de partilha, (in)formação e reflexão no âmbito das temáticas dos direitos da criança e do jovem.

Aceite o convite e venha viajar connosco!

Contactos: 218170650/ e.mail: [espaco.brincar@cm-lisboa.pt](mailto:espaco.brincar@cm-lisboa.pt)

### **Autores**

Luísa Távora, [luisa.tavora@cm-lisboa.pt](mailto:luisa.tavora@cm-lisboa.pt)

Gabriela Oliveira, [Gabriela.oliveira@cm-lisboa.pt](mailto:Gabriela.oliveira@cm-lisboa.pt)

Inês Monteiro, [inês.monteiro@cm-lisboa.pt](mailto:inês.monteiro@cm-lisboa.pt)

Isabel Santos, [isabel.m.santos@cm-lisboa.pt](mailto:isabel.m.santos@cm-lisboa.pt)

Maria Vidal, [mariavidal.cml@gmail.com](mailto:mariavidal.cml@gmail.com)

## **As crianças, a tragédia e a mídia**

**Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira**

Universidade Federal de Ouro Preto- MG- Brasil  
carlajatobaferreira@gmail.com

**Fernanda Carvalho de Faria Vila Real**

Universidade Federal de Ouro Preto- MG- Brasil  
fernandacarvalhovr41@gmail.com

**Mônica Maria Farid Rahme**

Universidade Federal de Ouro Preto- MG- Brasil  
monicarahme@hotmail.com

O trabalho tem como objetivo discutir como o discurso midiático, impresso e virtual, aborda a situação das crianças dos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, pertencentes ao município de Mariana, no estado de Minas Gerais, Brasil, atingidas, em 05 de novembro de 2015, pela maior tragédia ambiental ocorrida no país. Aproximadamente 40 bilhões de litros de rejeitos de minério de ferro vazaram da Barragem do Fundão, de propriedade da empresa Samarco (Vale e BHP Billinton), transformando as localidades acima citadas em verdadeiro mar de lama. A tragédia provocou a morte de 17 pessoas, entre estas 2 crianças, destruindo completamente esses distritos, onde residiam aproximadamente 254 famílias. Os moradores, quando entrevistados por emissoras de televisão, relataram que viviam em lugares pacatos, onde a vida corria calmamente, embalada pela natureza e pelo silêncio, onde as crianças brincavam livremente, ocupando suas ruas, livres de quaisquer ameaças. Devido à proximidade da catástrofe (dois meses) e suas conseqüências nas vidas das famílias afetadas, o presente trabalho, em andamento, propõe a análise preliminar das formas utilizadas pelo discurso midiático para abordar, ou não, a situação das crianças diante dos acontecimentos. Como aporte teórico referencia-se nos pressupostos da Sociologia da Infância para discutir questões como: a (in)visibilidade das crianças; a forma como suas vidas foram afetadas; a escola; as futuras ocupações de seus pais; as incertezas que cercam as possibilidades de moradia; o caráter provisório das condições de residência atuais (hotéis e casas alugadas); e, finalmente, como os rumos que as negociações entre a Empresa Samarco, a representação dos moradores dos distritos, o poder judiciário, o poder político local, a Igreja Católica e outras entidades poderão afetar a vida das crianças.

**Palavras-chave:** crianças, mídia, tragédia, conseqüências, possibilidades de vida.

O trabalho objetiva discutir como o discurso midiático, impresso e virtual, aborda a situação das crianças dos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, pertencentes ao município de Mariana, no estado de Minas Gerais, Brasil, atingidos, em 05 de novembro de 2015, pela maior tragédia ambiental ocorrida no país. Aproximadamente 40 bilhões de litros de rejeitos de minério de ferro vazaram da Barragem de Fundão, de propriedade da empresa Samarco (Vale e a anglo-australiana BHP Billinton), transformando as localidades acima citadas em verdadeiro mar de lama. A tragédia provocou a morte de 17 pessoas, entre estas 2 crianças, destruindo completamente esses distritos, onde residiam aproximadamente 254 famílias. Ao executar seu catastrófico percurso até o oceano atlântico, a lama e os restos de minério atingiram a bacia do Rio Doce, um dos maiores rios da região, impactando de forma grave as águas, as terras e a vida das populações ribeirinhas dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. A verdadeira dimensão do desastre é tida como incomensurável por especialistas e o processo de recuperação ambiental das áreas atingidas, como impossível de prever.

O distrito histórico de Bento Rodrigues<sup>39</sup>, cuja fundação data do século XVIII, é considerado como um das primeiras localidades de Minas Gerais, nascida com o início da exploração mineral. A barragem de Fundão foi construída em 2005, acima do povoado, e “há muito ameaçava a existência do vilarejo” (Folha de São Paulo on line, 2015). Tal construção é demonstrativa de interesses que regem governos e empresas, uma vez que se questões de segurança da população e do meio-ambiente fossem consideradas, tal empreendimento não poderia ter sido

---

<sup>39</sup> Bento Rodrigues foi o nome do bandeirante paulista considerado como o descobridor e o primeiro a explorar o ouro no local.

construído nas proximidades dos distritos, constituindo uma ameaça constante e imperiosa aos moradores dos pacatos vilarejos. Após o desastre, o depoimento à Polícia Federal do engenheiro projetista da barragem de Fundão destacava a advertência feita à mineradora, um ano antes da tragédia, sobre um princípio de ruptura em suas instalações.

Este desastre provocou reações diversas: indignação, medo, revolta e o desamparo dos habitantes dos distritos diante da brusca ruptura de suas formas de viver. Não podemos dizer se a população atingida tinha consciência da gravidade dos riscos presentes em seu cotidiano. Viver em situações de ameaça e vulnerabilidade traz intranquilidade, pois “Os desastres são a materialização da potencialidade dos riscos, através da ruptura social de uma racionalidade anteriormente estabelecida, cujas consequências envolvem a perda de bens materiais e, para que se confirme um desastre, a perda de vidas humanas”. (Valencio, 2009:7).

Vivemos em tempos de ameaças modernas, ou seja, fabricamos os riscos (Giddens, 1991 apud Marchesini, 2009) e a instalação de barragens tem sido caracterizada como um evento de risco. Entretanto, os acidentes com barragens não são novidades no Brasil (Menescal, 2007 apud Gonçalves, 2009). Talvez, a originalidade deste esteja na sua especificidade como barragem de rejeitos de mineração, provocando o *tsumani* de lama e, também, por ser classificado como o maior acidente ambiental já ocorrido no país. A advertência feita nos remete a Gonçalves et al.(2009), quando destacam que “A pouca experiência histórica do homem em situação de confronto com os riscos fabricados fica evidente quando se pensa em riscos ambientais- como aquecimento global e efeito estufa, para ficar nos mais conhecidos. Esse é o caso do colapso de barragens” (p. 161).

A população dos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo estava exposta a uma situação de risco, entre a ameaça e a vulnerabilidade (Soriano; Valencio, 2009). Entre as vítimas, havia duas crianças. O fato nos remete à diversidade de situações atuais inseridas no cotidiano de muitas crianças, quando são obrigadas a vivenciá-las:

também novos riscos ambientais relacionados aos altos níveis de poluição, contaminação dos rios, uso indiscriminado de agrotóxicos na produção de alimentos e desastres naturais relacionados ao clima. As crianças apresentam uma vulnerabilidade especial diante do desastre, pois além da fragilidade física, esta é, na maioria das vezes, uma situação inédita a ser enfrentada, o que gera angústias, medos e traumas. (Pavan, 2009: 96).

Todavia, tem sido destacada, pelos estudos da Sociologia da Infância, a singular capacidade apresentada por crianças diante de situações fortemente traumáticas como guerras e situações de extrema precariedade, de possuir recursos simbólicos que as levam através de jogos a imaginários distintos da dura realidade que as cercam. Sarmento (2003) nos toca profundamente e vem ao nosso encontro ao relatar que

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinda, ou lançam o pião... há todo um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida. (Sarmento, 2003: 1).

Neste trabalho, procuramos destacar como o discurso midiático abordou a situação das crianças vítimas do rompimento da barragem de Fundão. Com este objetivo, abordaremos em seguida aspectos teóricos referentes à forma como a mídia tem destacado a infância em suas produções discursivas.

## **I. A criança e a mídia**

A linguagem funciona como uma legislação que tem na língua seu código (Barthes, 1992) e que lapida as construções do dizer. A matéria jornalística pode ser considerada, a partir dessa perspectiva, como sendo a construção de um texto datado e proferido no interior de um contexto sociocultural, atravessado pelas relações de poder e pelas disputas sociais. Todavia, embora

esses pontos críticos possam questionar essa produção como verdade, esse texto é apresentado e interpretado, muitas vezes, como uma verdade, obscurecendo a reflexão de que se a verdade está em algum lugar, “nunca é no fato [em si], mas em quem o vê como verdade” (Resende, 2009: 37).

Para Foucault (1996), a nossa sociedade sustenta uma relação de temor diante da dimensão de descontinuidade, desordem e violência que o discurso comporta, pois venera justamente a ideia de verdade. Diante disso, o autor aponta a necessidade de se quebrar essa lógica, provocando questionamentos em nossa “vontade de verdade”, e restituindo o caráter de acontecimento ao discurso. Foucault (idem) introduz o conceito de “formação discursiva”, que expressa a existência de formas diferenciadas de produção do discurso, determinadas por regras sócio-históricas que se ligam diretamente aos tempos e espaços da enunciação propriamente dita. Nessa perspectiva, analisar um discurso é historicizá-lo e temporalizá-lo, pois o texto tem seus sentidos ampliados quando relacionado às manifestações sociais e históricas dos contextos que cercam sua produção.

Tendo como referências as discussões acima, podemos apontar que o discurso midiático busca instaurar verdades sobre fatos que se circunscrevem em uma variedade de determinantes sociais, culturais, históricos e econômicos, determinantes esses, muitas vezes, simplificados e reduzidos a uma interpretação linear ou “autoritária”, como ressalta Resende (2009). O autor destaca, nesse sentido, o modo autoritário como as narrativas jornalísticas são formuladas, imprimindo versões fundamentalmente unilaterais, mas que se pretendem, publicamente, imparciais e objetivas:

Na narrativa jornalística, a forma autoritária de narrar histórias se mantém, e, de certa forma, com mais agravantes por apresentar-se velada. Envolto no real e na verdade como referentes, além de trazer a imparcialidade e a objetividade como elementos que operam sentidos, o discurso jornalístico tradicional — o que encontra legitimidade epistemológica — coloca à disposição do jornalista escassos recursos com os quais narrar os fatos do cotidiano (Resende, 2009: 35-36).

É necessário, portanto, exercitar um pensamento crítico em relação a esse discurso, de modo a possibilitar o confronto de perspectivas na análise dos fatos, ainda que se reconheça a presença de uma “legitimidade epistemológica” no jornalismo tradicional.

No que se refere ao jornalismo ambiental, Motter (2014) cita as três perspectivas caracterizadas por Bueno (2008) em torno das dimensões informativa, pedagógica e política dessa vertente jornalística, que deveriam funcionar como um recurso de aprofundamento do leitor no conhecimento dos distintos fatores que produzem, por exemplo, um desastre ambiental. Espera-se, assim, que o jornalismo ambiental se disponha a ouvir as distintas vozes que se encontram envolvidas nas tragédias e que não opere de modo restrito nas dimensões sensacionalista e dramática desses acontecimentos.

Em contrapartida, analisando uma semana de cobertura jornalística do acidente ambiental da Serra Carioca, ocorrido em Janeiro de 2011, por um jornal de grande circulação no país, Motter (2014) destaca a análise superficial dos fatos pelo veículo de comunicação. Segundo a autora, as referências citadas nas matérias eram basicamente focadas nos dados oficiais e em falas acadêmicas que responderiam a uma pretensa parcialidade na abordagem da tragédia, quando se reconhece, na atualidade, que a ciência não é neutra. Durante o período de uma semana, 50% das matérias focalizavam basicamente dados quantitativos, como número de mortos e feridos, prejuízos e demais decorrências da tragédia. As matérias não refletiam, por exemplo, sobre as conjunturas menos imediatas que teriam provocado o desastre e sobre a hipótese da tragédia ter decorrido da ação humana.

No que se refere à presença das crianças no discurso midiático, os trabalhos de Buitoni (2013), Laurindo & Formentin (2011) trazem algumas problematizações relevantes, e que nos permitem refletir sobre a realidade específica do que foi retratado sobre as crianças dos distritos atingidos pela ruptura da Barragem de Fundão, em novembro de 2015.

Na compreensão de Buitoni (2013), o jornalismo mantém uma “forte vinculação com o acontecimento”, fazendo com que a narração tenha o desfecho de um fato como ponto de partida. Como é atribuída pouca importância política à criança, que representa mais a ideia de começo do que do “acontecimento como finalização de uma ação”, sua imagem na mídia impressa brasileira tende a apresentar um “caráter genérico” (p. 208) e, portanto, distante da perspectiva de um protagonismo infantil.

A partir de um estudo qualitativo realizado sobre imagens de crianças na imprensa brasileira, abrangendo a segunda metade do século XIX e, mais intensamente, jornais e revistas a partir de 1960, Buitoni (2013) observa que nas primeiras representações analisadas figura a ideia de “pobreza e denúncia”, relativa à situação das crianças debilitadas pela seca do Nordeste. A autora chama a atenção para o quanto a inserção de uma criança na imagem provoca “sentimentos de compaixão ou revolta”, tendo em vista a consideração de sua “fraqueza e necessidade de proteção” (p. 213). Para a autora, a “representação fotográfica das crianças brasileiras oscila entre a favela, o menino e a menina em situação de risco, a criança atingida pela seca do Nordeste e os escolares ou pequenos consumidores da classe média. A criança como protagonista é invisível” (p. 229).

A relação visibilidade e invisibilidade da criança no discurso midiático é discutida, também, por Laurindo e Formentin (2011), ao analisarem a temática crianças e telejornalismo. Para as autoras, as crianças ganham visibilidade na mídia quando são representadas em situação de violência e de crime, sendo agressoras ou vítimas, ou quando há abuso físico ou sexual em jogo. Para as autoras, a invisibilidade das crianças na mídia responde à perspectiva de que seu mundo deve ser preservado. Por outro lado, o “mundo infantil” pode ser explorado e ganhar visibilidade no discurso midiático quando “invadido de modo violento” (p. 469).

Outro ponto destacado por Laurindo e Formentin (2011) é o de que as matérias de um programa são definidas pelos adultos, assim “qualquer que seja a cultura a maneira como a criança será apresentada depende de como o adulto permitirá que isso aconteça” (p. 464).

No caso da produção de imagens, Buitoni (2013) cita uma experiência realizada pelo jornal polonês Wyborcza, em 2002, quando foram publicadas fotografias feitas pelas próprias crianças. A autora observa que no Brasil algumas Organizações Não-Governamentais promovem oficinas de fotografias com crianças e adolescentes, mas que “esses trabalhos, muitas vezes de grande riqueza expressiva, não encontram divulgação na grande mídia” (p. 229).

A tragédia ocasionada pela ruptura da Barragem de Fundão produziu discursos midiáticos e visões sobre as populações nativas dos distritos atingidos, produzindo representações e interpretações sobre a atividade da mineração no estado de Minas Gerais, sobre a responsabilidade do poder público e da sociedade civil organizada e sobre a situação da população atingida, que precisou ser removida com urgência para a casa de parentes e pousadas da cidade de Mariana.

Passaremos, então, a focalizar matérias que circularam na mídia sobre a tragédia da barragem de Fundão entre os meses de novembro de 2015 a Janeiro de 2016, e que apresentam alguns dados sobre a percepção das crianças em torno desse acontecimento. Esses dados foram levantados a partir de uma pesquisa realizada nos jornais *Estado de Minas* e o *Lampião*, na *Revista Veja*, e em dois *blogs*, o do *Sakamoto* e do *Greenpeace*, como pautaremos no próximo item.

## **II. Sobre as crianças e suas vozes**

O *Estado de Minas* é um dos jornais diários que tem relevância no país, retratando os fatos significativos do estado de Minas Gerais. O material investigado foi composto por edições deste jornal no período entre 08 de novembro de 2015 a 03 de dezembro de 2015.

A partir da análise de dezesseis números desse jornal, constatamos a existência de oito notícias nas quais as crianças eram mencionadas. Entre estas, três relataram as mortes das duas crianças em decorrência do rompimento da barragem de Fundão em Bento Rodrigues. Uma das crianças era um menino de sete anos de idade que residia com a avó materna, e cuja mãe tem o ofício de soldadora. A outra vítima era uma menina de cinco anos de idade. A mãe da menina tem mais um filho de um ano e estava no terceiro mês de gestação na ocasião do rompimento. O período das notícias ocorreu bem próximo ao rompimento (08/11/2015, 09/11/2015 e 11/11/2015).

As falas de crianças surgiram em três edições. A edição do dia 11 de novembro deu destaque à fala de uma menina de doze anos, da cidade mineira de Governador Valadares, expressando sentimentos e pensamentos sobre a contaminação do Rio Doce:

“Na escola, ensinaram que tem de cuidar do meio ambiente. Antes já estava triste. Depois do que aconteceu lá em Mariana, ficou pior ainda”, lamentava a menina enquanto observava a água barrenta do Rio Doce, que mudou do esverdeado natural para o vermelho (...) “Tem peixe grande, pequeno, de tudo quanto é tamanho, tudo morto. E o Lixo? É feio, é triste. O cheiro está ruim. O que dá pra fazer? Nada...” (Estado de Minas, 2015: 13).



A edição de 24 de novembro de 2015 registrou a fala de uma criança indígena de três anos que lamentou o envenenamento do “Uatu Nek”, na cidade de Resplendor no leste de Minas Gerais, distante 500km da capital do estado, Belo Horizonte:

“Não entro mais na água. A lama venenosa matou tudo.”, diz a garotinha, da tribo Krenak, que desde antes da chegada de Pedro Álvares Cabral vive às margens do Rio Doce como os brancos batizaram o curso d’água que agora fazem agonizar. (...) Alessandro, de 8, explica à sua gente que o melhor é ficar longe do Uatu: “A lama trouxe veneno. Se a pessoa tiver contato com a água, pode adoecer”. Mas os anciãos da aldeia, às vezes, agem como as crianças e se banham na água com minério. (Estado de Minas, 2015: 16).

Na edição de 27 de novembro de 2015, uma criança de dois anos foi abordada por uma repórter do *Estado de Minas*, na cidade de Mariana. Foi questionada sobre a preferência entre o hotel, no qual teve que se alojar juntamente com sua família, ou sua casa em Bento Rodrigues. A fala da criança foi reproduzida, marcando sua insatisfação pelas perdas (da casa, do cachorro, do peixinho). A matéria mencionou reações sintomáticas da criança como perda de apetite e dificuldade do sono:

- F., você gosta mais do hotel ou da sua casa?
- De Bento.
- E onde está Bento? – completa a garota com um gesto desolado e a expressão de “puff!”.
- Bento? Cabou! (Estado de Minas, 2015: 15)

Cabe mencionar que entre essas três falas, apenas uma era de uma criança diretamente envolvida na tragédia de 05/11/2015.

Nossa investigação mostrou que entre sete matérias relativas ao tema do rompimento da barragem de Fundão publicadas na revista *Veja* (*sendo uma versão impressa e as outras seis, online*), entre os dias 07 de novembro de 2015 e 27 de janeiro de 2016, não houve menção às falas das crianças. A revista *Veja* é publicada semanalmente e tem circulação nacional.

Com relação ao Blogs pesquisados, constatamos que o do Sakamoto e do Greenpeace não mencionaram nenhuma nota sobre as crianças.

O *Lampião*, jornal laboratório produzido por alunos do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto, tratou em sua 21.<sup>a</sup> edição (janeiro de 2016) exclusivamente do rompimento da barragem, das consequências na vida da população, da destruição ambiental e da maneira predatória como a atividade mineradora é desenvolvida na região. O *Lampião* deu destaque às vozes infantis:

A estudante Jennyfer Fialho dos Santos, 11, recorda com saudade a vida em Bento Rodrigues. Os fins de semanas no distrito e a expectativa pela construção da piscina no quintal de casa são memórias ainda muito vivas. Em poucos minutos, a lama do Fundão transformou a realidade em sonho a ser recuperado. “Meu desejo é que façam um novo Bento, o mais parecido possível. Antes meu sonho era que melhorasse, porque lá tinha pouca coisa.” (Lampião, 2016: 6).

O *Lampião* dedicou uma das suas páginas à educação das crianças e adolescentes moradores de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo. A aluna responsável pela matéria *Todos na escola, menos dois* conversou com duas crianças de 8 anos. Uma das crianças, um menino, morador de Bento Rodrigues, ao ser questionado sobre sua bicicleta, afirmou:

“Perdi.” (...) Como está no colégio? “Estou gostando”, responde timidamente. “Lá na nossa escola, tinha Lego e nessa não tem. As mesas de lá eram de madeira e aqui tudo é de plástico”, compara. E a merenda? “Era mais gostosa.” (...) A professora é a mesma? Concorde com a cabeça. E os coleguinhas? “Tem um que morreu... Na lama. Ele se chama Thiago.” (Lampião, 2016: 11).

A outra criança, uma menina de 8 anos, também moradora de Bento Rodrigues, relata :

“Na nova escola, Silvany brinca com todos os coleguinhas, menos um. Ele não se salvou. Algumas pessoas dizem que encontraram ele morto, outros dizem que não.” A saudade da antiga escola aparece na fala de Silvany. “Tinha a quadra e um parquinho para os meninos menores”. Ela gostava muito de brincar na rua e pular corda. “Brincava também no barro, sujava a roupa toda e minha mãe brigava.” (...) (Lampião, 2016: 11).

A morte da menina de 5 anos também foi mencionada nessa matéria pois ela também estudava na escola de Bento Rodrigues.

### III. Aspectos conclusivos

Podemos dizer que até à conclusão deste trabalho não foi localizada nenhuma notícia que assinala afirmativamente com uma negociação definitiva para a reconstrução dos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo. As crianças foram conduzidas, dez dias após o rompimento da barragem de Fundão, para a escola Municipal Dom Luciano na cidade de Mariana. Frequentamos esta escola durante as duas últimas semanas de aula e vimos, bem próximo a nós, como as crianças estavam aflitas e o esforço considerável das professoras para reconduzir o processo educativo diante de tamanha catástrofe. Quanto às famílias, estas também foram convidadas a substituírem os hotéis onde estavam alocadas por casas, alugadas pela empresa Samarco, em distintos bairros da cidade. Desta forma, a vida dos ex-moradores dos distritos vão assumindo novas rotinas onde a luta pela reconstrução dos distritos se faz forçosamente presente e as incertezas quanto ao futuro são acentuadas. No dia 4 de Fevereiro de 2016, assistimos em jornal televisivo - tanto local como nacional - Jornal Nacional da Emissora de Televisão Globo - a força dos moradores (entre estes uma professora do distrito de Paracatu de Baixo) em protesto relativo à transferência do caso para a justiça federal, em Brasília.

A partir dos dados apresentados neste trabalho, podemos apontar que embora as vozes das crianças não ocupem um lugar de destaque nas matérias analisadas, emergem em algumas reportagens, ainda que de maneira tímida. Nessas matérias, elas abordam os efeitos da catástrofe no cotidiano de suas vidas, sobretudo pelo sentimento de perda que esse fato faz emergir. Essas matérias ainda estão distantes de expressar um protagonismo infantil, como assinala Buitoni (2013), mas permitem que o leitor se aproxime, pelo menos um pouco, das questões por elas destacadas.

### Referências

- Barthes, R. (1992). *A aula*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Buitoni, D. H. S (2013). Crianças na mídia impressa brasileira: fotojornalismo ou ícone ilustrativo. In: Kunsch, D. A. & Persichetti, S. (orgs). *Comunicação: entretenimento e imagem* (pp. 205-230). São Paulo: Plêiade.
- Damasceno, R. & Paaranaíba, G. (2015). Lágrimas de quem vê um rio morrer. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, p. 13, 11 nov.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Gonçalves, J. C. & Marchesini, V. & Valencio, N. (2009). Colapso de barragens: aspectos sócio-políticos da ineficiência da gestão dos desastres no Brasil. In: Valencio, N. & Siena, M. & Marchesini, V. & Gonçalves, J. C. (orgs). *Sociologia dos Desastres- Construção, Interfaces e Perspectivas no Brasil* (pp. 160-175). São Carlos: RiMa Editora.
- Higidio, A. (2016). Todos na escola, menos dois. *Lampião, Jornal-laboratório*, Jornalismo UFOP, Mariana, p.11, jan.
- Kiefer, S. (2015). Três gerações traumatizadas pela lama. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, p.15, 27 nov.
- Laurindo, E. B. & Formentin, C. N (2011). Crianças e telejornalismo: como a infância está representada no Jornal Nacional. *Poiésis*, v. 4, n.º 8, 456-472.
- Lobato, H. (2015). 'O Uatu está morto'. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, p.16, 24 nov.

- Marchesini, V. (2009). Dos desastres da natureza à natureza dos desastres. In: Valencio, N. & Siena, M. & Marchesini, V. & Gonçalves, J. C. (orgs). *Sociologia dos Desastres- Construção, Interfaces e Perspectivas no Brasil* (pp. 48-57). São Carlos: RiMa Editora.
- Melquíades, A.; Vieira, C. (2016). Fragmentos de uma tragédia marianense. *Lampião, Jornal-laboratório*, Jornalismo UFOP, Mariana, p.6, jan.
- Motter, S. B. (2014). A cobertura de um desastre ambiental: construção da informação no jornal Zero Hora. *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo Ambiental* (pp. 478-508). Porto Alegre: UFRGS. [https://anaisenpja.files.wordpress.com/2014/12/ic\\_e\\_sarah.pdf](https://anaisenpja.files.wordpress.com/2014/12/ic_e_sarah.pdf). Acesso em 08/02/2016. (Acessível em 10 de Fevereiro de 2016).
- Pavan, B. J. C. (2009). O olhar da criança sobre o desastre: uma análise baseada em desenhos. In: Valencio, N. & Siena, M. & Marchesini, V. & Gonçalves, J. C. (orgs). *Sociologia dos Desastres- Construção, Interfaces e Perspectivas no Brasil* (pp. 96-106). São Carlos: RiMa Editora.
- Resende, F. (2009). O jornalismo e suas narrativas: as brechas do discurso e as possibilidades do encontro. *Revista Galáxia*, São Paulo, n.º 18, 31-43.
- Sakamoto, L. (2015). Lama de Mariana: Como o jornalismo é engolido nas grandes tragédias. Blog do Sakamoto. <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/11/11/lama-de-mariana-como-o-jornalismo-e-engolido-nas-grandes-tragedias/>. (Acessível em 08 de fevereiro de 2016).
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 51-69. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000096&pid=S0101-7330200500020000300025&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000096&pid=S0101-7330200500020000300025&lng=en). (Acessível em 10 de outubro de 2015).
- Soriano, E & Valencio, N. (2009). Riscos, Incertezas e Desastres Associados às barragens: os riscos referentes à Itaipu Binacional. In: Valencio, N. & Siena, M. & Marchesini, V. & Gonçalves, J. C. (orgs). *Sociologia dos Desastres- Construção, Interfaces e Perspectivas no Brasil* (pp. 146-159). São Carlos: RiMa Editora.
- Valencio, N. (2009). Da morte da quimera à procura de Pégaso: a importância da interpretação sociológica na análise do fenômeno do desastre. In: Valencio, N. & Siena, M. & Marchesini, V. & Gonçalves, J. C. (orgs). *Sociologia dos Desastres- Construção, Interfaces e Perspectivas no Brasil* (pp. 3-18). São Carlos: RiMa Editora.
- Weis, B. (2015). Tragédia de Mariana: governo e empresa juntos no mar de lama. *Greenpeace Brasil*, nov. <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Blog/tragdia-de-mariana-governo-e-empresa-juntos-n/blog/54721/>. (Acessível em 08 de Fevereiro de 2016)
- Zalis, P. (2015) O mapa da destruição. *Revista Veja*. São Paulo.

## **As práticas e as representações das crianças sobre a cidade**

**Vania Carvalho de Araújo**

CE/PPGE/UFES

**Alexandro Braga Vieira**

Centro de Educação/UFES

**Ines de Oliveira Ramos**

Centro de Educação/UFES

**Jordano Franceso**

Graduando Geografia/UFES

**Luciana P. R. Soares**

CRIARTE/UFES

**Rosali Rauta Siller**

EEEFM Graça Aranha - Santa Maria de Jetibá/ES

**Resumo** - Na contemporaneidade, processos de interdição na cidade inscrevem diferenciados graus de acessibilidade que permitem ou impossibilitam o aparecimento público das crianças nos diferentes tempos e espaços sociais. Da cidade repartida, desordens sociais resultam em proibições, segregações e tipificações de quem pode e quem não pode nela ter acesso e transitar livremente. Em seu livro “A cidade e a criança” Mayumi Lima (1989) expõe algumas “tirânicas” decorrentes do processo de subalternização das crianças frente aos adultos na configuração da cidade e na organização e uso dos espaços nas escolas públicas. Como arquiteta percebia os constrangimentos de uma sociedade, cujas “crianças e velhos tendem a serem considerados cada vez mais fardos inúteis porque não imediatamente produtivos” (p. 12). Embora não reconhecidas na urbe, as crianças experenciam cotidianamente diferentes espaços da cidade, transgridem o olhar normatizador dos adultos e são capazes de subverter a ordem normatizadora dos contextos onde habitam. Pesquisar a cidade a partir das crianças “[...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis a partir dos seus respectivos mundos de vida. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25, grifo nosso). Por meio de um estudo exploratório realizado com 60 crianças com idades de cinco e dez anos de idade moradoras de duas cidades localizadas em contexto rural e urbano do Estado do Espírito Santo/Brasil, esta pesquisa propõe-se identificar as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no contexto rural e urbano; identificar os espaços mais utilizados e os modos peculiares de representação sobre a cidade. Os resultados preliminares da pesquisa apontam que as crianças fazem experiência da cidade por meio de diferentes práticas sociais e culturais e suas representações sobre a cidade estão intimamente ligada às influências das imagens socialmente disponíveis e inscritas nos diferentes modos de inserção segundo as suas condições materiais de vida e de simbolização do mundo. Essas formas peculiares de vivenciar e representar a cidade expõe os constrangimentos impostos às crianças quando a cidade, como aglomerado de preocupações privadas e tempos socialmente demarcados, não leva em consideração no planejamento urbano os direitos das crianças e as culturas infantis.

**Palavras-chave:** Criança e cidade. Planejamento urbano e direitos da criança. Cidade e culturas infantis.

Innerarity (2010, p. 133) ressalta que “a actual realidade da cidade segregada deve ser hoje entendida mais como paisagem da desigualdade social que como mosaico de culturas diferentes”. Juntamente com esta evidência, constatamos uma condição urbana que coloca as crianças e as culturas infantis às contingências dos acontecimentos e à margem de uma existência comum, já que, a elas, lugares socialmente demarcados evocam processos de interdição na cidade, inscrevendo diferenciados graus de acessibilidade que permitem ou impossibilitam o seu aparecimento público nos diferentes tempos e espaços sociais.

Da cidade repartida, desordens sociais resultam em proibições, segregações e tipificações de quem pode e quem não pode nela ter acesso e transitar livremente. Nesse processo de ordenação da cidade, novos enunciados dão conta de expor o paradoxal movimento entre a invisibilidade social das crianças e a capacidade de as culturas infantis inaugurarem novos dispositivos discursivos que permitem desconstruir possíveis arbitrariedades. Aqui há mais do

que um modo de perceber as crianças na cidade, mas reconhecê-las como sujeitos ativos e não como reproduzidoras passivas da cultura de massa.

Em seu livro “A cidade e a criança”, Mayumi Lima (1989) expõe algumas “tirantias” decorrentes do processo de subalternização das crianças frente os adultos na configuração da cidade e na organização e uso dos espaços nas escolas públicas. Como arquiteta, percebia os constrangimentos de uma sociedade, cujas “crianças e velhos tendem a serem considerados cada vez mais fardos inúteis porque não imediatamente produtivos” (p.12). Ainda que não reconhecidas na urbe, as crianças experienciam cotidianamente diferentes espaços, transgridem o olhar normatizador dos adultos e são capazes de subverter a ordem dos contextos onde habitam. Isso confirma que as crianças não apenas são submetidas aos efeitos disciplinador e segregador da cidade, mas possuem capacidades e características específicas de representação e simbolização do seu cotidiano e das condições sociais em que vivem. Assim, pesquisar a cidade a partir das crianças “[...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis a partir dos seus respectivos mundos de vida. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25).

Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, em pesquisa realizada na década de 1940, junto com os grupos infantis no Bairro Bom Retiro, em São Paulo, afirmava a existência de uma cultura infantil, “constituída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 2004, p. 215). Segundo o autor, esses elementos culturais provêm da cultura do adulto e são adquiridos pelas crianças nos grupos infantis em interação. Ou seja,

[...] são traços diversos da cultura animalógica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nelamantidos com o correr do tempo (FERNANDES, 2004, p. 215).

Fernandes (2004) destaca que nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos e afirma que as próprias crianças também elaboram parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Para ele, o processo da formação da cultura infantil é constituído por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Dessa forma, é possível a análise das interações das crianças dentro de seus próprios grupos. Ou seja, “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 2004, p. 219). É também nos próprios grupos infantis que as crianças, nas relações que estabelecem com as outras crianças, adquirem traços culturais da sociedade mais abrangente e vice-versa.

A cidade parece expor uma polaridade, ora como um espaço de proibição, de perigo e exclusão, ora como espaço de encontro, sedução e encantamento. Não obstante tal paradoxo, a representação da cidade pelas crianças deixa emergir uma relação conflitante e, muitas vezes, controversa, já que em seu cotidiano divergem e convergem experiências que muitas vezes expõem um sentido fluído e dicotômico de suas próprias experiências, isso para destacar o quanto a sua significação do mundo é mediada pelo real e seu imaginário.

No mundo da fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças corre o sonho, a aventura fantástica e, também, a ilusão de um percalço que, quantas vezes, um faz-de-conta suaviza ou mesmo dilui, emprestando à realidade mais cruel da vida um sentido que a criança consegue processar a coberto de sofridos constrangimentos, que de outro modo lhe adviriam certamente, construindo suave e paulatinamente a sua inteligibilidade do mundo que a rodeia, onde se cruzam a cada momento as alegrias e as tristezas que fazem as vitórias e as derrotas com que somos quotidianamente confrontados e que cada criança vai também vivificando na sua forma inocente de perceber uma realidade tantas vezes escondida na fantasia com que a veste (SILVA, 2011, p. 195).

Não podemos deixar de considerar que “[...] ao significar a cidade o sujeito [neste caso, a criança] se significa na e pela cidade” (ORLANDI, 2001, p. 8). Em se tratando das culturas infantis, as crianças ao verem a cidade, se vêem a si mesmas, ou ao menos deixam transparecer as representações que atribuem e dão sentido ao espaço social em que habitam e transitam, mesmo se tais conteúdos se constituem a partir da própria materialidade de suas condições de vida ou por meio de outras formas representacionais distintas, como, por exemplo, o uso da fantasia, normas e valores como elementos recursivos de exposição do real. Sarmento (2004) ressalta que as crianças operam uma reinterpretação ativa da realidade onde estão em jogo o cruzamento das culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares, confirmando, assim, processos multifacetados ao narrar suas impressões, opiniões e expectativas sobre uma dada realidade.

Situar a criança no campo de investigação sobre a cidade não é apenas retomar uma história cujas sensibilidades relativas aos espaços sociais se configuram predominantemente em torno das demandas dos adultos, mas, também, uma possibilidade de expor as evidências de alguns constrangimentos que as crianças passam numa relação ambivalente entre a expansão dos seus direitos e a sua invisibilidade como sujeitos no processo de configuração e planejamento da cidade.

Por meio de um estudo exploratório qualitativo realizado com um grupo de 90 crianças, com idade entre 5 a 12 anos moradoras da cidade de Vitória e Santa Maria de Jetibá, ES/Brasil, esta pesquisa propôs-se a identificar as brincadeiras vivenciadas pelas crianças; identificar os espaços da cidade mais utilizados e as formas de representação da cidade em seu contexto rural e urbano. Mais do que definir um conceito de e sobre a cidade, nossa perspectiva é colocar em análise uma concepção que pudesse emergir das experiências e narrativas das crianças, mesmo que isso signifique a busca por uma ressemantização da cidade à luz de suas observações, práticas e representações, isso para ressaltar a capacidade de as crianças constituírem conceitos não redutíveis aos conceitos dominantes e cientificamente plausíveis. Entendemos que quando se pensa em crianças, se pensa em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual, principalmente quando elas estão inseridas em diferentes contextos sócio-culturais de pertença, classe social, etnia, gênero, religiosidade, etc.

## **AS CRIANÇAS E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR E REPRESENTAR A CIDADE: ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES**

Os resultados preliminares da pesquisa apontam que as crianças fazem experiência da cidade por meio de diferentes práticas sociais e culturais e suas representações estão intimamente ligadas às influências das imagens socialmente disponíveis e inscritas nos diferentes modos de inserção segundo as suas condições materiais de vida e de simbolização do mundo. Essas formas peculiares de vivenciar e representar a cidade expõem os constrangimentos impostos às crianças quando a cidade, como aglomerado de preocupações privadas e tempos socialmente demarcados, não levam em consideração no planejamento urbano os direitos das crianças e as culturas infantis.

### **▪ De que você brinca e com quem brinca?**

Enquanto as formas de brincadeiras das crianças maiores remetem, com frequência, às atividades ligadas ao esporte, tais como volley, futebol, handball, as crianças menores expõem uma intrínseca relação com cenas ou objetos decorrentes de personagens de filmes e/ou desenhos animados, denotando, assim, um significativo tempo destinado ao uso de brinquedos eletrônicos e reinterpretação de alguns personagens midiáticos. Contudo, as narrativas desses dois grupos de crianças evidenciaram as estratégias de piques (pique-esconde, pique-agacha, pique-cola, pique-ajuda) como as brincadeiras mais recorrentes no cotidiano, o que remete a um contraponto de experiências vivenciadas na escola onde correr, pular, saltar são, muitas vezes, proibidas e à ausência de outros espaços públicos que as motivariam a vivenciar outros tipos de brincadeiras.

Nas brincadeiras de piques relatadas pelas crianças a presença de um companheiro (amigo, vizinho ou parente) possibilita uma interação mediada pela disputa, estratégias de fugas,

exposição de determinadas habilidades que não exigem espaços formalizados ou outros tipos de objetos mais sofisticados para a sua prática. Sejam eles realizados nas ruas ou em casa, os piques sempre exigem companhia do outro, cumplicidade das regras e desafios que não implicam, necessariamente, a posse de um objeto industrializado, já que a sua efetivação não está atrelada ao poder de consumo das crianças e de suas famílias, sobretudo em contextos economicamente desprivilegiados nos quais a grande maioria das crianças pesquisadas habitam. Contudo, identificamos que quando espaços públicos são disponibilizados às crianças próximo às suas residências, tais como, praças, parques, ruas, etc. outras formas de brincadeiras são relatadas.

- **Quando você brinca?**

Sabemos que o brincar faz parte das culturas infantis e o quanto as crianças brincam, mesmo diante de um cotidiano marcado por processos diferenciados de exclusão. Questionadas sobre *quando você brinca?* Tal pergunta não apenas induziu as crianças a uma resposta temporalmente demarcada à luz de uma significação própria das responsabilidades adultas, mas também expôs algumas condicionalidades às brincadeiras por meio de uma moral socialmente aceitável. Nesses casos relatados, a negação do brincar, como um tempo socialmente aceite, condiciona a sua existência “após os afazeres domésticos”, “após a escola”, “quando é permitido pelos adultos”, “nas férias”, “durante a ausência dos pais”.

Curiosa a questão onde as crianças não deixam emergir no momento das entrevistas a diversidade temporal de suas brincadeiras, mesmo em situações regidas por determinadas ordens de responsabilidades demarcadas pelos adultos, pois reproduzem um estereótipo do tempo de brincar como um contraponto às tarefas consideradas socialmente mais úteis. Se a escola não é lugar de brincar, brinca-se fora dela; se a casa é um lugar de trabalho, somente após as obrigações domésticas e do exercício de seu ofício de aluno é possível brincar. O tempo socialmente delimitado do brincar, presente nas narrativas das crianças, parece ter sido utilizado como um recurso no encontro com os pesquisadores adultos, o que denota a composição de um discurso socialmente aceitável.

- **Quais os espaços da cidade que mais frequenta?**

Quando indagadas sobre os espaços da cidade que mais frequenta, grande parte das crianças remete a espaços localizados em territórios distantes da sua casa e do próprio bairro, sobretudo quando o bairro é privado de outros tipos de entretenimentos, tais como praça, parques, shoppings, etc. A referência a tais espaços parece adquirir importância pela notoriedade criada em torno deles, distinguindo-os como espaços privilegiados da cidade, além disso, muitas crianças apontam outras cidades como espaços que mais frequentam e não a própria cidade ou bairro. Por sua vez, um grupo significativo de crianças relacionam os espaços da cidade que mais frequentam aos deslocamentos dos pais a supermercados, bares, restaurantes, lojas, ponto de ônibus, padaria, bancas de jornais e escola, expondo, assim, uma certa subalternidade das crianças frente aos espaços ocupados pelos pais, sem os quais não seriam possível neles transitar.

Algumas narrativas nos chamaram a atenção acerca da questão levantada. Quando crianças apontam o caminho, o ponto de ônibus, o morro, a minha rua, campo, varanda de casa, escola, beco de casa e a frente de casa, como espaços que mais frequentam na cidade, conseguem expor a regularidade de suas práticas na cidade sem influenciar-se por uma imagem idealizada de outros espaços considerados mais atrativos. Assim, por sua condição material de existência, suas referências dizem respeito ao contexto de suas práticas cotidianas, à configuração mesma de uma experiência profundamente articulada ao seu grupo social de pertença. O que pretendemos destacar são os elementos subjacentes a tais narrativas, o que demonstra a capacidade interpretativa das crianças ao mesmo tempo em que expõe a negação do direito de apropriarem-se de outros espaços da cidade. Assim, “compreender o olhar da infância é importante para compreender a face do mundo que as encara” (KRAMER, 1999, p. 274).

Tendo por referência as crianças do campo, esta questão aparece relacionada aos vínculos estabelecidos com a família e com os amigos. A proximidade espacial entre as residências ajuda a compor a frequência aos espaços sem o apelo evidente dos artefatos culturais encontrados no



contexto urbano. Assim, a casa da avó, dos primos e a escola são espaços mais delimitados de frequência por parte das crianças. Essas crianças residem em pequenas propriedades distantes umas das outras. Os principais espaços onde vivenciam suas brincadeiras são a casa, as estradas e a escola. Como passam a maior parte do tempo no entorno da casa e nos limites da propriedade, transformam estes espaços em lugares de suas brincadeiras, o que implica identificar-se de alguma forma com eles e neles se adaptarem com uma certa resignação. O lúdico é vivenciado de forma diferente dessas crianças para aquelas que vivem em áreas urbanas. Nas estradas, em suas idas e vindas e durante a permanência na escola, nas plantações, nos currais onde estão os animais, enfim, elas fazem uso de elementos da natureza para as suas brincadeiras, sem o apelo evidente dos artefatos culturais encontrados no contexto urbano. As crianças do campo vivem suas infâncias, as atividades da escola, aquelas ligadas à terra e ao trabalho junto às suas famílias.

#### ▪ O que é uma cidade?

Um conjunto diferenciado de respostas foi dado a esta questão. Enquanto para um grupo de crianças a cidade é definida pelo que ela contém: casas, carros, ruas, prédios, lojas, bancos, padaria, praias, shoppings, etc.; para um conjunto significativo de crianças dos diferentes grupos etários não souberam responder, o que demonstra pouca familiaridade com este conceito e com os usos que fazem de seus diferentes territórios. Contudo, nos chamou a atenção as respostas elaboradas pelas crianças de dez anos moradoras do campo. Como haviam se apropriado dos conteúdos relativos a conhecimentos geográficos, como, por exemplo, as cidades e o país, suas respostas aparecem mais articuladas a tais aprendizagens, o que não se verificou com frequência em outras crianças e em outras escolas com o mesmo estágio de trabalho escolar.

Ao referenciarem-se aos “lugares na cidade que as crianças podem e não podem ir”, as respostas ora se delimitaram a espaços formalmente e moralmente aceitos, tais como casa, parques, campo de futebol, praias, *shoppings*, supermercados, etc., ora remetiam a espaços socialmente proibidos a elas, como lugares escuros, festas, prisão, no meio da rua, faculdade, trabalho dos pais, no meio dos adultos, baladas, praias perigosas, reunião, longe de casa sozinho, na casa da bruxa, no rio onde tem jacaré, no cemitério, lugar perigoso, na delegacia, na casa assombrada... Não obstante a diversidade das respostas, o que observamos é que a cidade ainda se constitui em um território pouco familiar às crianças, seja pelo que nela contém, seja pelas suas possibilidades ainda não contempladas às culturas infantis.

Se o fundamento da cidade é a coabitação cidadã e tudo aquilo que diz respeito à vida pública, não há possibilidade de se pensar em inclusão democrática das crianças nos diferentes domínios da vida social (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2006), sem pensar a cidade como uma esfera pública compartilhada e não como um espaço considerado suspeito e ameaçador ou uma prerrogativa e um “direito” somente instituído aos adultos. Santos (1997, p. 22) ressalta que “os progressos de nossa infeliz civilização conduzem mais e mais a uma sociedade atomizada por um espaço que dá a impressão de reunir”. É justamente neste modo de perceber que, à proporção que as cidades crescem, a distância entre os homens aumenta, é que se configura uma realidade paradoxal do espaço urbano, pois “o espaço que une; é o espaço que separa os homens”.

#### Considerações finais

O que nos foi possível apreender dos resultados preliminares da pesquisa é que embora a imaginação seja um dispositivo frequente nas narrativas das crianças, a realidade assume uma dimensão importante em suas vidas. Ainda que estabeleçam uma relação de cumplicidade às normas dos adultos, as crianças não são fiéis a tais normativas, pois ao relatarem como e com quem brincam na cidade, suas narrativas indicam outras temporalidades em que as brincadeiras se fazem presentes em seu cotidiano. Assim, a aparente dicotomia entre fantasia e realidade parecem dar nova composição ao modo de relatarem suas experiências cotidianas, pois nelas transitam outras formas de inteligibilidade acerca do mundo, o que demonstra que as crianças não são receptoras passivas dos acontecimentos que demarcam o seu lugar na hierarquia social, mas conseguem transpor-se a outros universos de significação sobre a cidade e sobre o modo de nela habitar, mesmo que tais significações não estejam diretamente relacionados às suas

condições materiais de existência e ao transporem-se para outros campos de possibilidades de ação segundo suas próprias expectativas, fazem-no em comparação ou inspiradas nos direitos garantidos a outras crianças como determinados tipos de brincadeiras, lugares onde gostariam de estar, acesso a determinados bens culturais, tais como parques, cinemas, clubes, etc...

Ao contrário de uma fala desprovida de sentidos, suas respostas vêm carregadas de sensibilidades, constrangimentos e de uma estética reveladora de seu modo peculiar de interpretar o mundo e de narrar as próprias experiências que fazem da e na cidade. Inscrever outras formas discursivas e práticas sobre a cidade torna-se uma tarefa desafiadora, sobretudo em contextos cuja invisibilidade social das crianças como atores de pleno direitos ainda constitui uma questão dilemática em uma sociedade que põe a descoberto o quanto as crianças são desconhecidas na cidade e suas narrativas não são ouvidas, portanto não se convertem em políticas públicas.

## **Referências**

- FERNANDES, F.,(2004). Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes.
- INNERARITY, D.,(2006).O novo espaço público. Lisboa: Teorema.
- KRAMER, S.,(1999). Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. Infância e educação infantil (pp.269-280). Campinas/SP: Papirus.
- SARMENTO, M.J., & SOARES, N., & TOMAS, CATARINA. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial.
- ORLANDI, E.P., (2001). Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas/SP: Pontes.
- SANTOS, M., (1997). Pensando o espaço do homem. São Paulo: HUCITEC.
- SILVA, N.A., (2011). Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais. Vila Verde/ Portugal: ATAHCA.

## Juventude, cidadania e pensamento crítico: que relação e formas de promoção

**Sónia Pereira**

Argumento- Projeto Promoção do Pensamento Crítico  
soniacpereira@hotmail.com

**Viorica Alich**

Argumento- Projeto Promoção do Pensamento Crítico  
vioricaalici@ua.pt

**Resumo** Com esta comunicação pretende-se expor o contributo do pensamento crítico no desenvolvimento da cidadania ativa junto de crianças e jovens através da apresentação do projeto LEFO, aplicado em contexto escolar.

O pensamento crítico consiste numa forma de pensar reflexiva e sensata, com o objetivo de decidir no que se deve acreditar ou fazer, estando direcionado para a tomada de decisão e construção de uma opinião. Capacitar os jovens com melhores capacidades de pensamento crítico é potenciar o desenvolvimento das suas competências de resolução de problemas, refletindo-se estas numa cidadania mais ativa que terá impacto não apenas na sua vivência pessoal como também comunitária.

A cidadania quando olhada na perspetiva da infância e juventude é entendida como participação, ou seja, na experiência do sentimento de envolvimento e na predisposição para contribuir na vida da comunidade. Torna-se imprescindível preparar e motivar os jovens para este exercício cívico, assim como capacitar a comunidade com estratégias para facilitar este envolvimento, orientado num sentido de integração e desenvolvimento comunitário.

**Palavras-chave:** Juventude, Cidadania Ativa, Pensamento Crítico

### INTRODUÇÃO

No relatório divulgado no dia 1 de setembro de 2015, em Bruxelas, sobre as *Novas prioridades para cooperação europeia na educação e formação* (Comissão Europeia, 2015) verificam-se seis pontos prioritários a desenvolver, encontrando-se a Comunidade Europeia a lidar com uma série de tarefas urgentes, nomeadamente a criação de emprego, recuperação económica, crescimento sustentável e o reforço da coesão social. São propostos quatro objetivos estratégicos a alcançar: tornar real a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa e ainda incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e formação.

No mesmo relatório são também apontadas seis áreas prioritárias:

- 1- Habilidades e competências relevantes e de alta qualidade, com foco em resultados de aprendizagem para a empregabilidade, a inovação e a cidadania ativa.
- 2 - Educação inclusiva, igualdade, não discriminação e promoção de competências cívicas.
- 3 – Educação e formação abertas e inovadoras, totalmente orientadas para a era digital.
- 4- Suporte profissional dos educadores (apoio, promoção da excelência)
- 5 – Transparência e reconhecimento de competências e qualificações para facilitar a aprendizagem e mobilidade laboral.
- 6- O investimento sustentável, desempenho e eficiência dos sistemas de educação e formação.

Entre estas salienta-se a relevância dada à cidadania, encontrando-se duplamente nomeada como prioridade: no 1.º ponto, como “cidadania ativa” e no 2.º como “competências cívicas”.

É possível ler-se também que a promoção do pensamento crítico é identificada como um meio para o alcance de uma educação inclusiva da igualdade, da não-discriminação e da promoção de competências cívicas.

Consideramos que o encorajamento para melhorar o pensamento crítico em parceria com a cyber-literacia e literacia para os media para obter a promoção da inclusão e das competências

cívicas, vai ao encontro da tendência atual de perspetivar o pensamento crítico como componente da cidadania ativa numa sociedade democrática e como fator preponderante do sucesso escolar.

Contudo, para uma boa aprendizagem e para a educação de um cidadão ativo e eficaz numa sociedade democrática são necessárias várias habilidades como tomada de decisão, resolução de problemas, elaboração de conclusões, interpretação de textos escritos, análise de múltiplas fontes e identificação de relações de causa-e-efeito bem como várias habilidades de pensamento crítico, como julgar a força de um argumento, deteção de enviesamentos, identificação de pontos de vista e determinar a credibilidade das fontes (Beyer, 2008).

É importante que os alunos quando saem da escola saibam pensar e ler a realidade circundante e serem capazes de assumir autonomamente os seus direitos e deveres de cidadania (Almeida, 2002), indo ao encontro do veiculado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): “*formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*”.

## **PENSAMENTO CRÍTICO**

A revisão de literatura sobre o pensamento crítico apresenta um vasto número de conceptualizações, quase tantas quanto o número de teóricos que o estudam. Entre estas encontra-se a que apresenta o pensamento crítico enquanto forma de pensar reflexiva e sensata, com o objetivo de decidir no que se deve acreditar ou fazer e que implica sempre a ideia de avaliação, direcionado para a tomada de decisão e construção de uma opinião.

É um raciocínio de complexidade superior que articula conhecimentos, experiências e competências intelectuais, apresentando-se como uma atividade reflexiva que envolve aspetos cognitivos e afetivos (Alich, Pereira & Magalhães, 2014; Ennis, 1985; Franco, Dias, Almeida & Joly, 2011; Halpern, 1998; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000); envolve também indução, dedução, classificação e definição de relações (Kadir, 2007), assim como abstração, autoconhecimento, categorização e flexibilidade cognitiva (OMS, 2004) que nos levam a produzir ideias e conclusões (Kadir, 2007).

A capacidade de processar informação suficiente para saber que devemos avançar no semáforo verde ou efetuar um troco corretamente não são situações em que utilizamos o pensamento crítico. Estas formas de pensamento são de categoria elementar, sendo facilmente dominadas pela maioria das pessoas.

Lewis e Smith (1993) evidenciam que:

*o pensamento de nível mais elevado ocorre quando uma pessoa adquire novas informações e as informações armazenadas na memória se inter-relacionam e / ou reorganizam e estende-se esta informação para alcançar um propósito ou encontrar possíveis respostas em situações embaraçosas. Uma variedade de efeitos pode ser alcançada através do pensamento de ordem superior: decidir o que acreditar; decidir o que fazer; a criação de uma nova ideia, um novo objeto, ou uma expressão artística; fazer uma previsão e resolver um problema não rotineiro (p. 136).*

Habilidades de pensamento de nível superior incluem o pensamento crítico, lógico, reflexivo, criativo e metacognitivo. Estes são ativados quando os indivíduos se deparam com problemas desconhecidos, incertezas, dúvidas ou dilemas. Habilidades são capacidades complexas que requerem conhecimento e envolvem desempenho.

As habilidades de nível superior são complexas, pois exigem julgamento, análise e síntese, não são aplicadas de um modo mecânico ou rotineiro, sendo reflexivas, sensíveis ao contexto e auto-monitorizadas (Nieto & Saiz, 2011).

Estas são capacidades que tornam o indivíduo competente e que lhe permitem interagir com o seu meio ambiente, permitindo discriminar objetos, factos ou estímulos; identificar e classificar conceitos; identificar problemas; aplicar regras e resolver problemas. Elas estão na base dos processos de transferência que favorecem a construção contínua da estruturação de processos mentais cada vez mais complexos na direcção da elaboração de estratégias cognitivas (Gatti, 1997).

Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) salientam a rápida evolução da sociedade como um dos fatores que impulsiona a necessidade de se desenvolver o pensamento crítico, uma vez que as constantes transformações que ocorrem tornarão desatualizados a maioria dos conhecimentos atuais. Capacitar os alunos com competências de pensamento crítico é permitir que sejam capazes de recolher, seleccionar e utilizar informação para enfrentar as situações com que se deparam, apontando ainda a instabilidade no contexto laboral como fator que reforça esta importância. As competências de pensamento crítico possibilitarão aos profissionais dar resposta

de forma reflexiva e criativa aos problemas, assim como adaptar-se às exigências que um novo papel profissional poderá trazer.

Promover o pensamento crítico ajudará a desenvolver cidadãos capazes de refletir criticamente, que participem em debates públicos sobre questões sociais, reforçando-se assim a democracia e a responsabilidade social (Yang & Chung, 2009), orientando por valores a tomada de decisão no quotidiano ao interagir com os outros e com o ambiente (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005).

## **CIDADANIA**

Ao falar-se em cidadania pode-se adotar diferentes definições: pode ser entendida como conjunto de direitos, conjunto de deveres, como identidade ou como participação (Monteiro & Castro, 2008). O sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida da comunidade. No caso de crianças e jovens é entendendo a cidadania como participação que se torna possível o exercício dessa por parte desses sujeitos, considerando-os *meaning-givers* na sociedade, acabando assim por intervir nessa (Monteiro & Castro, 2008).

É entendida também pelo estado no qual (ou com o qual) a pessoa tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado (Vieira, Nogueira & Tavares, 2009). Implica direitos, mas também deveres, ações, qualidades, mérito e opiniões que são consequências da relação quer entre o Estado e o indivíduo, quer destes entre si.

No âmbito da educação (DGE, 2013), a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social

Neste contexto emerge a *Educação para a Cidadania*, oferta letiva que objetiva contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias que conheçam e exerçam os seus direitos e deveres numa perspetiva democrática, pluralista, crítica e criativa, respeitando os valores dos direitos humanos (DGE, 2013). A vivência da cidadania, na sua vertente prática, constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade, implicando uma tomada de consciência.

A escola constitui-se deste modo como uma importante ferramenta para a aprendizagem, promoção e exercício da cidadania, podendo ser trabalhadas diferentes dimensões, nomeadamente: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade (DGE, 2013).

A cidadania como conjunto de conhecimentos e práticas na sua transmissão às novas gerações deve ser analisado sob dois pontos de vista: prático, ou seja o modelo observado pela criança na figura dos adultos, uma vez que a relação com os adultos e com os pares influencia as condutas sociomoraes de crianças e adolescentes e a imitação de modelos de vida real e simbólicos também desempenha um importante papel na aprendizagem das suas condutas sociais (Martins, 2010). Do ponto de vista teórico, ou seja, o modelo informacional, entendendo-se com isso a informação utilizada e divulgada; privilegiando-se estratégias de promoção do desenvolvimento sociomoral, por oposição a estratégias de mera doutrinação ou de mera clarificação de valores (aceitação de todos e de quaisquer valores como se fossem igualmente ajustados), é possível levar-se à formação de cidadãos autónomos, com espírito crítico, justos, responsáveis e capazes de tomadas de decisão conscientes, eficazes e éticas (Martins, 2010).

## **DISCUSSÃO: a aplicação do projeto LEFO**

O projeto LEFO (*ler, escrever, falar, ouvir*), que foi construído com base no Projeto Promoção do Pensamento Crítico - *ARGUMENTO*, pretendeu promover o pensamento crítico através do desenvolvimento de estratégias que visam estimular as suas competências com recurso aos conteúdos linguísticos e uso de várias formas de escrita literária. O projeto foi implementado na componente letiva de Oficina de Escrita, por ser esta a oferta educativa da escola, sendo dinamizado por uma equipa de psicólogas.

O projeto teve como finalidade a promoção da *cidadania ativa* entre os alunos e a população em geral, impulsionada pelo desenvolvimento de competências do *pensamento crítico* e a promoção do *sucesso escolar*, o que em conjunto representam o trinómio das componentes bases do programa *Argumento*.

Foi pensada a sua implementação em sessões semanais de 45 minutos, em contexto escolar, sendo promovido em duas turmas do 3º ciclo, com um total de 36 alunos, no ano letivo de 2014/2015. Na tabela 1 apresenta-se uma síntese dos objectivos que se pretendia alcançar em termos de capacidades-chave de pensamento crítico.

Capacidade	COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS
<i>Resolução de problemas</i>	Reconhecer um problema Distinguir factos relevantes de factos não relevantes Representar um problema Clarificar questões, conclusões ou crenças Escolher um plano Executar um plano Gerar ou avaliar soluções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular questões adequadas</li> <li>• Ter em atenção considerações relevantes</li> <li>• Sintetizar informação</li> <li>• Gerar múltiplas e diferentes ideias</li> <li>• Controlar a aceitação da solução</li> </ul>
<i>Tomada de decisão</i>	Definir a meta Identificar alternativas Analisar alternativas Explorar implicações e consequências Ordenar alternativas Avaliar as alternativas no topo da ordenação Raciocinar dialeticamente: avaliar perspetivas, interpretações ou teorias Escolher a melhor alternativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer distinções</li> <li>• Formular hipóteses</li> <li>• Analisar valores</li> <li>• Descobrir alternativas</li> <li>• Identificar e usar critérios</li> <li>• Interpretar</li> <li>• Extrapolar</li> </ul>
<i>Argumentação</i>	Identificar exemplos Avaliar argumentos Identificar atributos comuns Classificar atributos Inter-relacionar atributos e categorias Fazer ligações interdisciplinares Identificar outros exemplos e não exemplos Modificar a estrutura dos atributos Reconhecer consistências e contradições Avaliar a credibilidade de uma fonte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer e identificar razões</li> <li>• Operacionalizar conceitos</li> <li>• Exemplificar</li> <li>• Ter em atenção diferentes perspetiva</li> <li>• Comparar semelhanças e diferenças</li> <li>• Praticar a discussão socrática</li> <li>• Formular conceitos de forma precisa</li> </ul>

**Tabela 6-** Síntese das capacidades e competências de pensamento crítico

Os alunos foram divididos em grupos e seguiram ao longo do ano uma missão composta por dois vetores orientadores:

- escolher um problema social, identificado na escola ou localidade;
- elaborar um *diário de bordo*, o qual pretendia constituir o relato de uma atividade ou de uma sessão de trabalho, com registo do local onde decorreu a atividade, a data, a hora do início e fim da tarefa, assim como a descrição do que foi feito individualmente ou em grupo. O registo deveria terminar com uma avaliação, uma reflexão e análise crítica sobre o modo como decorreu a tarefa, o seu efeito no processo de trabalho, as consequências futuras, os erros cometidos entre outras informações.

Com a identificação de um problema social pretendeu-se desenvolver a capacidade de resolução de problemas, através da formulação de um problema, identificação de causas e efeitos; geração de soluções e meios para as alcançar. Desta forma estimulou-se também a tomada de decisão e a participação na vida da comunidade, ao permitir que olhassem para a sociedade em que estão inseridos em procura de situações a ser alteradas e qual o contributo que poderia ser dado por cada um dos alunos.

No sentido de alargar a ação dos alunos e levar os seus trabalhos para além do contexto escolar realizou-se uma apresentação pública dos resultados finais alcançados, na qual os alunos tiveram a oportunidade de treinar as suas capacidades de argumentação, defendendo as suas opiniões e expondo as suas razões para a escolha do problema, das soluções apresentadas e das respetivas conclusões. Esta exposição contou com a participação de diversos agentes educativos e também com representantes políticos, entre os quais o presidente e vice-presidente da junta de freguesia local.

O projeto em questão recebeu um feedback positivo por parte do respetivo Agrupamento, da associação de pais e também do executivo da Junta de Freguesia; os alunos, que foram os principais intervenientes, demonstraram vontade em dar continuidade ao trabalho, o que em conjunto com as restantes opiniões permitiu dar seguimento ao projeto no presente ano letivo (2015/2016).

## CONCLUSÃO

Assumimos a perspetiva de que a mudança da realidade pode e deve passar pela promoção e treino das capacidades de pensamento crítico na área da cidadania, colmatando-se desta forma a passividade, a autoexclusão e o refluxo da aprendizagem cívica, potenciando o desenvolvimento de pensadores críticos mais competentes e cidadãos mais ativos.

Como se comprovou através da revisão da literatura, a promoção do pensamento crítico afigura-se como imperativo no contexto da sociedade atual, com principal área de atuação no âmbito da cidadania. Porém, estudos efetuados ao nível do ensino superior indicam que os jovens não exibem as características de pensamento crítico esperadas, o que revela o pouco investimento na promoção desta forma de raciocínio na educação e formação dos nossos jovens.

O psicólogo tem ao seu dispor conhecimentos teóricos e práticos que quando devidamente aplicados podem levar ao crescimento das competências cívicas, de resolução de problemas comunitários, da participação social e consequentemente promover jovens mais resilientes, ativos e reflexivos.

Com a exposição do projeto LEFO pretendeu-se dar a conhecer uma forma de intervir junto das crianças e jovens, visando o seu desenvolvimento enquanto alunos, mas sobretudo enquanto jovens pensadores, reflexivos, ativos, como jovens cidadãos que têm o direito de ser ouvidos e participar na sociedade, tendo esta o dever de criar oportunidades para que esta participação seja cada vez mais uma realidade e não apenas um objetivo a ser alcançado.

## Referências

- Alich, V., Pereira, S. & Magalhães, J. (2014). Promoção do pensamento crítico através de role play e contos infantis. O processo gato das botas. In Rui Marques Vieira (coord.) *et al*, *Pensamento Crítico na Educação: perspetivas atuais no panorama internacional* (402-422). Aveiro: UA Editora
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a06.pdf>, Consultado em Junho 2013]
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The social Studies*. [Disponível em: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=435adfc3-f7ec-45af-86ea-06e1a74fe94f%40sessionmgr113&vid=8&hid=112>. Consultado em Junho 2013]
- Comissão Europeia (2015). *New priorities for European cooperation in education and training*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the committee of the regions. Bruxelas: European Commission. [Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_en.pdf), Consultado em Setembro 2015]
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania- linhas orientadoras*. Lisboa: DGE. [Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf), Consultado em Agosto 2015]
- Ennis, R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*. [Disponível em: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198510\\_ennis.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf), Consultado em Junho 2013]
- Franco, A., Dias, A., Almeida, L. & Joly, M. (2011). *Competências de estudo e pensamento crítico: suas interações*. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (108-108). [Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16416>, Consultado em Janeiro 2015]



- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure, training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 3 (4), 449-455. [Disponível em: <http://projects.ict.usc.edu/itw/vtt/HalpernAmPsy98CritThink.pdf>, Consultado em Junho 2013]
- Gatti, B. A. (1997). *Habilidades cognitivas e competências sociais. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación*. Unesco. [Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>, Consultado em Setembro 2015]
- Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986 – Lei n.º 46. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Kadir, M. (2007). Critical Thinking: a family resemblance in conceptions. *Journal of Education and Human Development*, 1(2). [Disponível em: <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1252.pdf>, Consultado em Junho 2013]
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137
- Martins, M. J. (2010). Contributos da psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho. [Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4419/1/Martins%20Braga%20cidadania.pdf>, Consultado em Agosto 2015]
- Monteiro, R. A. P. & Castro, L. R. (2008). Concepção de Cidadania como Conjunto de Direitos e sua Implicação para a Cidadania de Crianças e Jovens. *Psicologia Política*, 8 (16), 271-284. [Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v8n16/v8n16a06.pdf>, Consultado em Agosto 2015]
- Nieto, A. M. & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de Psicología*, 27 (1) 202-209. [Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018024>, Consultado em Junho 2015]
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade* (Amélia Leitão Trad). Lisboa: Direcção-Geral de Saúde. [Disponível em: [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf), Consultado em Janeiro 2015]
- Vieira, R. M. & Tenreiro-Vieira, C. (2005). O trabalho laboratorial na educação em ciências do ensino básico na perspectiva da promoção do pensamento crítico. *Enseñanza de las ciencias*. [Disponível em: [http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp189tralab.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp189tralab.pdf), Consultado em Junho 2013]
- Vieira, C.; Nogueira, C. & Tavares, T. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/019\\_060\\_t3c\\_cap1\\_1.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/019_060_t3c_cap1_1.pdf), Consultado em Agosto 2015]
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos: propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Yang, S. & Chung, T. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 29-55 [Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17822582>, Consultado em Junho 2013]

**Oficinas lúdicas: espaços de encontro, do brincar e de criação para crianças em  
situação de acolhimento institucional**

**Andrea Perosa Saigh Jurdi**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

[andreajurdi@gmail.com](mailto:andreajurdi@gmail.com)

<mailto:spanciera@hotmail.com>

**Cristina dos Santos Cardoso de Sá**

Universidade Federal de São Paulo

[cristina.sa@uoll.com.br](mailto:cristina.sa@uoll.com.br)

**Sara Del Prete Panciera**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

[spanciera@hotmail.com](mailto:spanciera@hotmail.com)

**Resumo** - O direito de brincar é o elo que atravessa todos os direitos da criança. Apesar do brincar ser uma atividade universal entre as crianças de diferentes populações, cada cultura possui uma forma peculiar de expressão, reflexo das características ambientais e contextuais específicas. Sujeito imerso na cultura, a maneira da criança agir e pensar no seu grupo social é, entretanto, singular. Não há, por exemplo, como desconsiderar a importância do tempo e do espaço da brincadeira como forma da criança conhecer e transformar o mundo em que vive. O presente trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas com crianças brasileiras em situação de acolhimento institucional e que tem como proposta realizar oficinas lúdicas no espaço de acolhimento. As oficinas, com duração de aproximadamente 2 horas, são realizadas uma vez por semana na instituição de acolhimento e incluem tanto as crianças como as cuidadoras nesse processo. Participam da atividade crianças de zero a seis anos, divididas na instituição em dois grupos de convivência por faixa etária. Durante o período de 10 meses em que aconteceu o projeto de intervenção, cada um dos grupos contava com aproximadamente 4 crianças, número que sofria variações, em função do abrigo não configurar um lugar permanente para as crianças. O espaço deve ser um elemento organizador das relações com a intenção de promover o exercício da cidadania, o desenvolvimento do senso coletivo, preservando as singularidades e subjetividades. Nesse mesmo sentido, as oficinas utilizam diversos recursos que privilegiam tempo para brincar, com a construção de um espaço coletivo e promotor de interações e trocas, favorecendo a autonomia das crianças e o seu processo de desenvolvimento. Os resultados apontam que a realização das oficinas colocou o brincar em outra perspectiva para as crianças, as cuidadoras e a instituição. Um efeito importante identificado foi o de que as cuidadoras durante esse período passaram progressivamente a participar com mais frequência das oficinas e também a acompanhar e compartilhar as atividades de avaliação e planejamento do projeto. Considera-se que a modificação do brincar e o brincar compartilhado que passou a fazer parte do cotidiano das crianças provocaram repercussões na rotina da casa e foram importantes para o reconhecimento da extensão como um projeto parceiro da Universidade dentro da instituição.

**Palavras-chave:** brincar, desenvolvimento infantil, crianças em situação de acolhimento.

## **Brincar como Direito**

Crianças em situação de acolhimento institucional encontram-se em situação de risco e passaram ou conviveram com situações de negligência e/ou violência. Muitas delas sofrem o impacto dessa situação em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento, o que se vê refletido em suas atividades escolares e sociais. Outras, ainda, apresentam ruptura de laços sociais e familiares.

O século XX trouxe conquistas importantes no campo dos direitos da criança e do adolescente. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20/11/1989) significou um divisor de águas fundamental na história dos direitos da infância na América Latina, ao propor a doutrina da Proteção Integral. Esse novo paradigma possibilita repensar o sentido das legislações para a infância, transformando-as em instrumentos mais eficazes de defesa e promoção dos direitos humanos (MÉNDEZ, 1998).

A Constituição Brasileira de 1988 abriu a oportunidade de se pensar uma nova legislação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, aprovada em 13 de julho de 1990, que rompe com a doutrina de situação irregular e estabelece a proteção integral fundamentada na concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos. O brincar é um dos direitos assegurados pela legislação e precisa ser resguardado, principalmente quando observamos que ainda há crianças que, por motivos diversos, não usufruem desse direito.

Para Corsino (2008) ao entendermos a criança como sujeito imerso na cultura e com uma maneira singular de agir e pensar, não há como deixar de lado a importância do tempo e do espaço da brincadeira como forma da criança conhecer e transformar o mundo em que vive. O direito de brincar, portanto, é o elo que atravessa todos os outros direitos.

Apesar do brincar ser uma atividade universal entre as crianças de diferentes populações, cada cultura possui uma forma peculiar de expressão, reflexo das características ambientais e contextuais específicas. O brincar está marcado pela identidade cultural e por características sociais específicas de cada grupo social. Assim, apesar do brincar possuir esta característica universal, possui aspectos específicos que depende de alguns fatores: ambiente físico, social, cultural e características da criança.

Crianças brincam em qualquer lugar e ocasião que tenham para isso e, caso não haja um brinquedo, tudo pode se transformar em um objeto lúdico e propiciar a brincadeira. Seja qual for sua condição, a criança deve ter seu direito de brincar garantido, o brincar criativo que a possibilita modificar o mundo e a si mesma. A atividade lúdica instaura uma nova relação com a vida, possibilita a criação de um novo modo de se relacionar, estabelece outros jeitos de viver e de fazer e cria novos padrões de sociabilidade, permeados pela amizade, pela cooperação e noção de responsabilidade coletiva.

O brincar surge como possibilidade que a criança tem de viver criativamente, de vivenciar processos de saúde e de reverter processos de amadurecimentos interrompidos. Na prática cotidiana o brincar propicia às crianças estarem em contato com o mundo, com a cultura e se apropriar desses elementos, revelando uma maneira de ser, de estar no mundo e de expressar-se.

A partir do brincar a criança se desenvolve em todas as dimensões, pois tem promovidos sua atividade física, o desenvolvimento e refinamento das habilidades motoras grossas e finas, a estimulação intelectual e afetiva, e também sua socialização. Aprende hábitos de vida diária de modo agradável, cheios de sentido, enriquecendo sua percepção. O brincar desperta o interesse, satisfaz suas necessidades afetivas, permite que as crianças possam dominar a ansiedade presente e as prepara para ações futuras por intermédio da ordem, concentração e alcance de um objetivo, o que implica na possibilidade de organizar e dar sentidos ao mundo (MELO e VALLE, 2005).

O caráter de universalidade do brincar é ressaltado por Huizinga (1996). Segundo esse historiador, o jogo está presente em todas as formas de organização social, sendo sua existência inegável. O autor conceitua o jogo como qualquer atividade humana, sem querer com isso incorrer no risco de generalizar, mas buscando localizar, dentro da cultura, o importante papel que o jogo assume, de modo a pensar que a própria cultura tem um papel lúdico.

Para Chateau (1987) o jogo é o centro da infância. Uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar. Pelo jogo, a criança desenvolve possibilidades e concretiza suas potencialidades virtuais. Assim, compreende-se que o brincar desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. Nascemos brincando e é através dessa atividade que desenvolvemos nossas potencialidades físicas, psíquicas, sociais.

Criar um projeto de extensão voltado à infância e ao brincar nos lançou o desafio de pensar em dispositivos coletivos de proteção, pois a rede de proteção à infância é múltipla e se faz necessário compô-la. Foi preciso pensar em uma estrutura que permitisse a inserção de

diferentes atores do campo da infância. E, nesse sentido, oficinas são dispositivos potentes por permitir a construção coletiva sem se ter padrões rígidos de funcionamento.

O projeto iniciou suas atividades em agosto de 2011, em parceria com uma unidade de acolhimento, que tem como finalidade acolher a infância em estado de abandono, orfandade, maus tratos e situação de risco. Fundada em 1986, a instituição está localizada em um município do litoral do Estado de São Paulo e é conveniada com a Prefeitura do Município.

Para essa instituição, o brincar é considerado um fator de proteção à infância e necessário ao processo de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, foi elaborado um projeto de extensão que visa compor com os princípios da instituição no sentido de potencializar suas ações no território e nas práticas cotidianas no combate à exclusão social dessas crianças. Considera-se que a introdução de um novo fazer ligado ao brincar provoca efeitos na instituição e que esses efeitos podem ser apropriados por ela (dentre eles, o ponto de vista que a instituição tem do brincar e da criança que brinca).

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas com crianças brasileiras em situações de acolhimento, analisando seus efeitos em relação à dinâmica institucional, ao espaço que o brincar tem dentro da instituição de abrigamento e a relação com as crianças.

## **Método**

Inicialmente foi preciso fazer uma leitura do cotidiano das crianças e do cotidiano institucional. A partir das histórias dos indivíduos e de sua relação com o ambiente é que os alunos extensionistas poderiam pensar na intervenção a ser feita. Segundo Alves (2001) há um modo de fazer e criar conhecimento no cotidiano que difere do que é aprendido na contemporaneidade (que desconsidera os processos de criação que ocorrem nesses espaços). Assim, os alunos extensionistas exercitaram seu olhar para ver e entender de maneira diferente do aprendido (e naturalizado) as atividades do cotidiano comum.

Para isso, participaram de supervisões, aprofundando conceitos teóricos a respeito da constituição dos abrigos, do brincar e da brincadeira, do desenvolvimento infantil e da importância da observação e diagnóstico institucional. Foi elaborado um roteiro de observação para que pudessem conhecer as crianças, adolescentes, monitoras e equipe técnica, que contemplava os seguintes aspectos: espaço físico, o cotidiano e a dinâmica institucional.

Em um primeiro momento foram realizadas observações da rotina das crianças, das atividades desenvolvidas e da dinâmica institucional como um todo. A cada visita semanal, era elaborado um relatório, contendo as observações realizadas tanto das crianças, como da instituição. Além da observação, a interação dos alunos com as crianças resumiu-se em brincar com os brinquedos disponíveis (sem levar nada de novo ou alguma oficina mais elaborada), observar o modo de brincar e de se relacionar das crianças com as brincadeiras peculiares do local e as dificuldades que emergiam das relações entre crianças-crianças e crianças-adultos. O período foi destinado, portanto, para se conhecer o cotidiano das crianças e seu repertório de brincadeiras, levando sempre em conta as histórias contadas por eles a cada dia de visita.

A partir dessa primeira fase de conhecimento e imersão no cotidiano da casa, foi confeccionado um projeto de intervenção e um calendário de atuação na instituição. O projeto promoveu a realização de oficinas lúdicas com crianças de 0 a 8 anos, entendendo o brincar como espaço de criação, que leva em conta a perspectiva que as crianças têm do mundo, e que são, portanto, favorecedoras do desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade.

Para a construção do cronograma de intervenção, foram escolhidos alguns temas que seriam orientadores iniciais das brincadeiras, ou seja, que serviriam como disparadores escolhidos a partir do que se percebeu que faria sentido para as crianças que ali estavam, mas que estariam o tempo todo sujeitos às negociações e interesses das crianças. Os temas escolhidos foram: Corpo e Identidade, Conhecendo o Outro, Cooperação, Cidadania e Saúde. Para trabalhá-los, foram elaboradas diferentes brincadeiras e oficinas, configuradas em um formato de roteiro de atividades (e, portanto, sujeito a negociações no coletivo), que privilegiavam o brincar criativo e valorizavam a iniciativa da criança na organização da sua própria atividade em grupo, mobilizando, assim, demandas e modos de agir dentro e fora da instituição.

A escolha de oficinas como forma de criação de espaços de brincar espontâneo, autônomo, criativo e cooperativo justifica-se pelas características deste dispositivo. Para Lopez (1999) as oficinas têm sido dispositivos frequentemente utilizados no campo da saúde mental e é geralmente convocado quando se fala em novas propostas de aproximação da clínica com o campo social, pois não segue uma fundamentação teórica rígida nem, tampouco, um modelo padrão de funcionamento. Seu uso tem sido frequente para designar um amplo espectro de experiências terapêuticas e extra terapêuticas de diferentes formatos e composições. Localizadas em um campo híbrido, móvel e instável, feito de experimentações múltiplas, o dispositivo oficina provoca uma nova cultura de intervenções que escapam do modelo terapêutico normatizador (GALLETI, 2004). Para a autora, esses dispositivos coletivos de proteção que permitem a cada sujeito, de maneira singular, organizar-se, surgem em sua grande maioria de rupturas de couraças institucionais, nos momentos de alargamento do campo de intervenção.

Assim, as oficinas lúdicas se estruturam como um espaço e tempo privilegiado para que as brincadeiras aconteçam. Isso não quer dizer, de forma alguma, que as oficinas sejam o lugar exclusivo da brincadeira, mas que constituem um formato espaço-tempo que pode fazer emergir um brincar compartilhado, criativo e autônomo para as crianças. Diferente das brincadeiras dirigidas, as oficinas lúdicas oferecem uma possibilidade de experiência criativa, incluindo o envolvimento do adulto na brincadeira.

Na proposta de oficinas lúdicas, o espaço deve ser um elemento organizador das relações com a intenção de promover o exercício da cidadania, o desenvolvimento do senso coletivo, preservando as singularidades e subjetividades. Nesse sentido, o espaço das oficinas lúdicas passa a ser objeto de planejamento, uma vez que promove interações, convida ao uso dos diversos materiais oferecidos e cria uma atmosfera participativa (SEKKEL e GOZZI, 2005).

## **Resultados e Discussão**

Em relação à dinâmica institucional observou-se que em um primeiro momento a dinâmica era voltada a cumprir os horários de cuidados da criança, como em toda casa: alimentação, higiene, horário para dormir, acordar, ir para a escola. Outro aspecto importante e que nos chamava a atenção era de que a casa era devassada pela entrada de voluntários que chegavam a qualquer momento e também iam embora intempestivamente. Isso alterava a rotina e deixava as monitoras receosas de ter ainda mais gente dentro da casa, gerando desconfiança e resistências às atividades do projeto e afetando a relação entre elas e os alunos extensionistas, inicialmente, permeada por desconfianças. Acostumadas com idas e vindas de voluntários, talvez acreditassem que os alunos não iriam permanecer por muito tempo. Além disso, a ação dos alunos era desqualificada pelas monitoras que afirmavam entre si que estes estavam ali “apenas para brincar”, como se esta atividade não fosse importante, demonstrando a dificuldade em se apropriar do sentido do projeto. Nesse início não abriam espaço para conversas ou trocas. Para os alunos ficava a sensação de se sentirem intrusos na casa.

Em relação ao lugar que o brincar ocupava na instituição, as atividades rotineiras nos mostraram que este aparecia como atividade de entretenimento para as crianças menores. Nesse momento de atividade livre, as monitoras ofereciam os brinquedos, mas pouco participavam das brincadeiras. Sua função era apartar as brigas e cuidar para que não se machucassem. Frequentemente interrompiam as brincadeiras para retomar as atividades de alimentação, higiene e tarefas de casa. As monitoras pareciam acreditar que sua função se resumia em cuidar do espaço físico, dos brinquedos e da segurança das crianças. Retiravam-se da brincadeira e não percebiam a preciosidade da oportunidade do brincar compartilhado. Era comum que as crianças logo comesçassem a brigar, pegar o brinquedo umas das outras, mostrando a dificuldade em brincar junto. A atitude mais comum nesse momento era tirar as crianças de perto umas das outras, colocá-las de castigo ou proibi-las de brincar. Pouco se fazia em relação à mediação de conflitos e à possibilidade de trocas e diálogo.

Em relação às crianças foi observado que cada uma, em sua singularidade, reagia de modo diferente aos alunos extensionistas. Uma das questões que apareceram muito fortemente era o hábito das crianças de nomearem a todos por *tia* ou *tio*, indistintamente, gerando uma

dificuldade de identidade e criação de vínculo. Ao serem indagadas a respeito, as monitoras falaram que esse era um hábito necessário para manter a hierarquia e a disciplina na casa.

Configurou-se então uma tensão inquietante para os extensionistas. Eles sentiam-se premidos entre a necessidade de planejamento das oficinas e brincadeiras (levando-se em conta sua adequação, no sentido de instigar o brincar criativo e autônomo para crianças diferentes e de diferentes idades) e outra necessidade, a de dar à criança protagonismo na brincadeira, mesmo com um adulto envolvido. Foram as discussões e reflexões em supervisão e as sucessivas experiências na instituição que possibilitaram aos extensionistas lidar com a frustração das oficinas não acontecerem exatamente como planejadas. Essa frustração era mitigada na medida em que percebiam que o objetivo das oficinas não era a realização de uma série de atividades previamente organizadas, mas mobilizar o brincar criativo e autônomo da criança. Planejar, instigar, participar, mas não dirigir a brincadeira, depende de uma compreensão complexa das relações na situação do brincar e não tem um manejo fácil. Nesse sentido, a experiência proporcionada pela extensão tem uma dimensão importante na formação dos alunos e, em uma jornada conjunta, o aprendizado dos extensionista em oferecer o protagonismo da brincadeira para as crianças vai se coadunando com o aprendizado das crianças de exercerem esse protagonismo.

Vale aqui ressaltar um aspecto mais pontual das intervenções, e que, aparentemente simples, foi um dispositivo que se mostrou interessante para ajudar as crianças na sua organização espaço-temporal e a diferenciar esse momento das situações de brincadeiras na casa. A introdução de uma cantiga infantil (seja antiga, seja atual) cantada para marcar o início das atividades, era utilizada a fim de reunir as crianças em uma roda, momento em que se conversava sobre as atividades do dia. Assim, após as cantigas, dava-se início às atividades, que tinham duração aproximada de uma hora.

Ao final de pouco mais de dois anos de intervenções, foram observadas algumas mudanças de comportamento em todas as crianças participantes das oficinas, apesar de certa rotatividade na instituição. A primeira grande mudança foi em relação à sua organização local e postural. No primeiro dia de oficina, nem todas entenderam porque os alunos estavam ali, sentados em roda, cantando músicas que nem sempre eram de seu interesse ou conhecimento. Aos poucos, não somente a formação da roda partia delas mesmas, como também a escolha das músicas, os pedidos para os alunos levarem música em formato de DVD ou então CD para ouvirem juntos; quando deixavam a atividade mais livre, a formação em roda era exigida por algumas crianças, assim como a organização dos brinquedos também começou a partir delas.

À medida que os alunos tiveram a oportunidade de explicar melhor o seu trabalho para as monitoras e a demonstrar interesse não apenas nas atividades do projeto, mas também em ajudar nas atividades cotidianas da casa que, pelo descompasso eventual entre o número reduzido de monitoras e excessivo de crianças, constituíam com frequência situações difíceis de conduzir – fosse à hora de trocar, de dar comida ou de auxiliar na mediação de conflitos –, a rigidez existente no local começou a ser rompida. Já ao final do primeiro ano, observamos que o projeto passou a ser mais bem compreendido e a presença das extensionistas não causava mais estranhamento ou mobilizava resistências, tanto pelas monitoras, como pela instituição.

A continuidade das oficinas colocou o brincar em outra perspectiva e as monitoras dispunham-se a estar com mais frequência nas oficinas e acompanhar o trabalho dos alunos. O projeto foi ganhando sentido para as monitoras, que passaram a identificar os extensionistas não mais como voluntários “voláteis”, mas como interlocutores. Começaram, pois, a reconhecer a extensão como um projeto coeso, permanente e fundamentado. Consideramos que esse processo, relativamente longo, de favorecer que as monitoras (que lidam direta e cotidianamente com as crianças) tivessem mais clareza do projeto e da importância de sua participação nele fazia parte do nosso trabalho.

A modificação do brincar e o brincar compartilhado que passou a fazer parte do cotidiano das crianças provocou repercussões na rotina da casa que, muitas vezes, foi alterada em função da presença dos alunos, e foram importantes para o reconhecimento da extensão como um projeto parceiro dentro da instituição.

Essas mudanças experimentadas ao longo da realização do projeto inauguraram novos espaços e desafios para o aprofundamento das ações. Dois aspectos nos chamaram

particularmente a atenção. Em primeiro lugar, construiu-se um conjunto de condições que sustentam a elaboração de estratégias cada vez mais explícitas de incluir as monitoras no planejamento e execução das oficinas, de forma a que se apropriem dessa forma de brincar, vendo-se como atores nas brincadeiras com as crianças (e não apenas arbitrando e apartando as crianças). Além disso, passou-se a ter a possibilidade de maior proximidade com a equipe técnica e monitoras, como interlocutoras a respeito do desenvolvimento e cuidado às crianças, organizadas a partir das suas formas de brincar.

## Considerações Finais

A brincadeira se dá na superposição de duas ou mais áreas do brincar – nesse caso nos referimos aos alunos, aos monitores e às crianças – e relaciona-se a duas pessoas que brincam juntas. Se o universal é brincar, quando este não é possível, o trabalho do adulto responsável deve ser orientado de modo a fazê-lo acontecer (WINNICOTT, 1975).

Na interação entre adulto e criança importa que o brincar mútuo possa oferecer o espaço do diálogo, da comunicação e do acolhimento. O trabalho desenvolvido pelas oficinas lúdicas foi afirmar que a atenção às crianças deve ser feita com a ética da delicadeza e a ética do encontro.

As oficinas lúdicas propiciaram o brincar tanto na dimensão da presença, de estar junto, como na dimensão de uma sustentação física. Com sua presença, os alunos mantinham a regularidade do ambiente, de modo que as atividades pudessem ocorrer; com sua presença, ofereciam segurança para que ninguém se machucasse ou ficasse solitário frente ao caos do ambiente. Mediar os conflitos por meio do encontro e do diálogo, brincar junto e sugerir atividades fez com que as crianças confiassem no trabalho desenvolvido. O trabalho realizado propiciou às crianças a experiência criativa que, muitas vezes, não acontecia em outros espaços.

A rede de atenção à infância precisa ser tecida através da composição de várias parcerias que possam viabilizar a ampliação da inserção na comunidade, a autonomia e participação das crianças com os serviços oferecidos pela comunidade, uma maior apropriação dos recursos culturais existentes, além de oferecer uma maior inserção em redes territoriais e apoio para diversas atividades. A atenção deve ser ampliada para cuidar da instituição abrigo e das pessoas que ali exercem a função de cuidadores.

## Referências

- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho – O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, J.B.; Barbosa, I. & Alves, N. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*, (pp. 13 – 38). Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil.(1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União, Lei n.º 8.069, de 13.07, Brasília.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. São Paulo, Summus.
- Corsino, P. (2008). “Pensando a Infância e o Direito de Brincar”. IN: Brasil, *Jogos e Brincadeiras: Desafios e Descobertas* (pp. 12-24). Brasília: MEC, Coleção Salto para o Futuro.
- Galletti, M. C.(2004). *Oficina em Saúde Mental: Instrumento Terapêutico ou Intercessor Clínico?* Goiania, Ed. da UCG.
- Huizinga, J.(1996). *Homo Ludens*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- Lopez, I. C. (1999). “A Contribuição Paulistana à Reforma em Saúde Mental Brasileira. A Construção de uma Política de Saúde Mental Antimanicomial”. IN: Vieira, M.C.T.; Vincentim, M.C. & Fernandes, I.A (orgs). *Trajetórias da Saúde mental em São Paulo 1989 – 1996*, (pp. 29-92). Taubaté (SP), Cabral Editora Universitária.
- Melo, L. de L. & Valle, E.R.M. do.(2005). “O Brinquedo e o Brincar no Desenvolvimento Infantil”. *Psicologia Argumento*, vol. 23, n.º 40, pp. 43-48.
- Méndez, E. (1998). *Infância e Cidadania na América Latina*. São Paulo: Hucitec/Instituto Airton Senna.



- Sekkel, M. C. & Gozzi, R. M. (2003). "O Espaço: um Parceiro na Construção das Relações entre as Pessoas e o Conhecimento". In: Dias, M. C. M. & Nicolau, M. L. M. (orgs). *Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância*, (pp.11-24). Campinas, Papirus.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro, Editora Imago.

## O Tempo como contexto e pretexto da conquista de direitos pelas Crianças

**Sara Moreira**

Universidade de Aveiro

[saracanaveses@gmail.com](mailto:saracanaveses@gmail.com)

**Rosa Madeira**

Universidade de Aveiro

[rosalucia66@gmail.com](mailto:rosalucia66@gmail.com)

**Resumo** - A ocupação do tempo das crianças pelos adultos, justificada por exigências inerentes ao desempenho do ofício de aluno, tornou-se mais visível com o aumento do número de horas de permanência na escola, para além do tempo letivo. O tempo liberto das tarefas escolares passou a ser ocupado por atividades organizadas segundo o modelo escolar, cujo conteúdo é mais conformado aos interesses didático-pedagógicos dos adultos do que pelos interesses lúdicos e de convivência familiar das crianças. Estas veem recair sobre si um conjunto de expectativas e responsabilidades de desempenho que as sujeitam a uma constante tutela, fiscalização e avaliação pelos adultos.

Neste colóquio queremos revisitar um percurso de produção de conhecimento que foi construído com um pequeno grupo de crianças numa Escola Básica da Cidade do Porto, em dezoito encontros, onde tentamos compreender a falta de tempo livre como problema vivido no seu quotidiano de trabalho distribuído entre a escola e a família, onde pouco espaço é concedido à brincadeira com amigos, ao descanso, à conversa e lazer com amigos e família, na comunidade.

Este projeto intitulado “O Tempo das Crianças ...silêncios vividos e ruídos sentidos”, desenvolveu-se segundo os princípios da investigação-ação participativa, em que as crianças participaram ativamente na criação de dispositivos de escuta e registo da ocupação diária do seu tempo.

Os dados gerados neste processo deu-nos a saber que o ritmo e a intensidade do trabalho das crianças são alcançados em detrimento da atividade lúdica em horário extra-escolar, onde as tarefas escolares ocupam também o tempo vivido no ATL, na espera do regresso dos pais e/ou em casa.

Ao ver reduzida a sua liberdade de escolha e possibilidades de brincar com amigos, as crianças ocupam-se com jogos com suporte digital que lhes oferecem espaços de movimento e amigos virtuais num contexto onde a fronteira entre trabalho e de lazer tendem a esbater-se.

Ao analisar e problematizar as formas de uso do seu tempo, as crianças puderam expressar o desejo de estar mais tempo com os amigos e em casa com a família. A tomada de consciência de que a sobreocupação que limitava o seu tempo de convivência e de brincadeira era um problema comum aos seus pais, conduziu este grupo de crianças a abrir a discussão do problema na comunidade educativa. Ao verem reconhecido assim o seu direito de dar opinião sobre um assunto que lhes dizia respeito, as crianças puderam experimentar concretamente a sua condição de atores sociais competentes interessados em participar na melhoria da vida da sua escola, família e comunidade. A virtualidade que reconhecemos a iniciativas tais como a Cidades Amigas das Crianças é a vivência de desafios reais de conquista do direito à liberdade de opinião e de associação pelas crianças.

**Palavras-chave:** Infância, Tempo, Direitos das Crianças, Cidadania

### Enquadramento Teórico

Podemos entender o termo “cidadão” como sinónimo de “cidadino”, ou seja, como habitante da cidade mas também como sujeito a quem se reconhece o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei ou ainda como agente social que, para não se deixar oprimir ou subjugar, resiste e enfrenta o desafio de defender e participar para o desenvolvimento de sociedades mais igualitárias.

Tornar-se Cidadã corresponde a assumir uma identidade social que corresponde a um estatuto jurídico ao qual está associada a responsabilidade de desenvolver sociedades mais democráticas e mais justas, onde o mútuo reconhecimento dos direitos de todos e de cada um

supere quaisquer práticas de discriminação, segundo a condição social, de género, etnia, geração, nacionalidade ou outra condição diferenciadora.

A conceção de “criança-cidadã” e o debate sobre a “cidadania da infância” ainda é recente e encontra o seu principal suporte na Convenção dos Direitos das Crianças, ao abrigo da qual é legítimo reclamar a “voz” e a participação das crianças em assuntos que lhes dizem respeito enquanto sujeitos mas também como membros da comunidade. A afirmação da participação como direito humano próprio das crianças tem sido entendida como uma condição fundamental para assegurar o cumprimento e exercício dos direitos de proteção social, como desafio da provisão e melhoria dos serviços para a infância, mas também como reivindicação de condições de exercício dos direitos civis e políticos que são inerentes ao estatuto de cidadania, *“a participação das crianças será tão mais potenciada quanto maior for o controlo que estas sintam relativamente aos processos em que estão envolvidos”* (Fernandes, 2009:295). Neste sentido, Gaitán (2012), argumenta que para que se concretize o desejo de que as ideias e pontos de vistas das crianças recebam mais atenção *é necessário compreender os direitos das crianças, nos contextos específicos em que se aplicam ou seja, os contextos de vida e capacidades de ação*. Para a mesma autora, o conceito de cidadania como prática é adequado às circunstâncias da infância, na medida em que enfatiza sobretudo a ação do sujeito, a prática na realização de atividades da vida quotidiana. A Cidadania das crianças pode, contudo, ser perspetivada como a ação diária de busca do poder e direitos negados, dos grupos sociais que estão à margem do poder e que pode ter expressão em movimentos de protesto, de atores que podem infringir regras, pela falta de expectativa de reconhecimento de algum direito. A autora dá como exemplo, o caso das crianças pertencentes a minorias étnicas que, pelo facto de serem objeto de preconceitos e marginalização racial, lhes é negado muitas vezes o direito de participação em atividades sociais de crianças da sua idade, fora do seu lugar” (cf. Liebel 2007 y 2008, cit Gaitán, 2011:100-101). Importa, porém, que ao exercerem o seu direito de tomar parte na sociedade, as crianças sejam incluídas na sua qualidade de membros “diferentemente iguais”, ou seja, como membro pleno a quem não se exige o cumprimento de certos critérios normativos, como se fossem adultos (cf. Lister, 2006:25; cit Gaitán, 2011:103). Segundo este conceito de cidadania baseada em diferenças, a “cidadania é pertença”; corresponde ao desejo subjetivo de tomar parte da sociedade.

Na Europa, o discurso sobre os direitos das crianças orienta-se no sentido da proteção da criança, pelo reconhecimento de que há diferenças entre as necessidades fundamentais das crianças em relação às dos adultos e que estas diferenças devem ser tomadas em conta. Neste contexto, ao atribuir um direito à criança, o sistema prescreve o dever da criança ser preparada e de preparar-se para a vida adulta, em instituições especiais, tais como, a escola.

Mundialmente a consciência do número de crianças que crescem em áreas urbanas é cada vez maior, pelo que diversas iniciativas têm surgido com a intenção de incluir as crianças nos processos de tomada de decisão que visam a melhoria da vida das cidades, esperando-se que a participação das crianças possa contribuir no sentido de desenvolvimento de cidades mais justas e mais favoráveis ao seu desenvolvimento. A Cidade Educadora e a Cidade Amiga das Crianças são iniciativas que surgiram no âmbito das Nações Unidas e de diferentes agendas.

No caso da Cidade Amiga das Crianças, que surgiu em 1996 no âmbito da II Conferência das Nações Unidas sobre Human Settlements, onde se pretendia refletir sobre como tornar as cidades mais “habitáveis”. Foi neste contexto que se assumiu que o bem-estar das crianças é indicador de uma boa gestão dos assuntos da cidade. As Cidades foram desafiadas a redefinir a sua agenda tendo em vista a implementação da Convenção dos Direitos da Criança e, em especial, os direitos de participação da criança nas decisões políticas e programas do município, assumindo como princípios de ação (i) a não discriminação (ii) o interesse superior da criança (iii) a sobrevivência e desenvolvimento (iv) o ouvir as crianças e respeitar as suas opiniões.

Cada Cidade deveria organizar-se no sentido de garantir que as crianças fossem reconhecidas como cidadãs iguais às demais, com acesso a todos os serviços, independentemente da sua origem étnica, religião, nível económico, género ou deficiência. Deveria também criar condições para que todas pudessem influenciar a tomada de decisões sobre a cidade, expressar a sua opinião sobre a cidade desejada e participar na vida familiar, comunitária e social.

O Município passaria a ser analisado como o território material, político e simbólico onde a desigualdade e discriminação no acesso a oportunidades, a privação e a exclusão social, que afeta um número crescente de crianças, teria que ser superada através de uma reformulação de políticas e reflexão sobre práticas que visam prover ou proteger direitos de cada uma, dando grande centralidade aos direitos de participação na vida da cidade.

Espera-se que uma Cidade Amiga das Crianças crie contextos adequados para que as crianças sejam informadas, escutadas e consultadas sobre assuntos da Cidade, da vida coletiva superando as formas de participação tradicionais que embora possam dar visibilidade social às crianças e às suas competências sociais, afetivas e cognitivas individuais, não são vividas pela maioria das crianças como formas genuínas de exercício de direitos próprios, na medida em que o seu comportamento ou contributo é manipulado pelos adultos; muitas vezes, têm um papel decorativo, sendo a sua voz “usada” como ressonância da voz dos adultos.

Para que a participação das crianças na Cidade seja autêntica torna-se indispensável que se dê especial atenção às circunstâncias históricas concretas da sua existência social enquanto segmento da população que é, simultânea e contraditoriamente, invisível e visado por discursos e por políticas sociais que concedem aos adultos a capacidade de suprir as suas necessidades e o poder de (re) definir os seus direitos como deveres o que tem implicações nas suas vidas.

“Los niños, al perder las ciudades, han perdido la posibilidad de vivir experiencias necesarias para ellos, para su correcto desarrollo, como el juego, la exploración, la aventura. Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños” (Tonucci, 2009:147).

Repensar a cidade como espaço público e a participação das crianças como afirmação da cidadania das crianças exige também que a criança-cidadã seja reconhecida também na sua diferença, ou seja, nas formas múltiplas, fragmentárias e difusas, em que se exprime a cidadania infantil. Como refere Sarmiento, a criança não o poderá ser sozinha, dependerá sempre do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena. Sendo assim considerada uma condição social que tem vindo a ser reconhecida e proclamada e que, em simultâneo, está tão ameaçada e comprometida (cf. Sarmiento 2012, 45-49).

Neste sentido, parece-nos importante problematizar, por um lado, o modo como o tempo das crianças é estruturado pelos afazeres e interesses dos adultos e da sociedade e, por outro, como o tempo assim estruturado é percecionado e apropriado por elas. Quisemos identificar o que é percebido e sentido como constrangimento e/ou como oportunidade de agirem segundo os seus próprios interesses na escola e nos outros contextos socioeducativos que foram criados em nome da reprodução e transformação social e cultural.

Para tal, parece-nos importante considerar brevemente as conceções de infância em que assenta o estatuto das crianças como sujeito de direitos capazes de reclamar condições de participação também em decisões tomadas na esfera pública e onde se manifesta a sua competência como atores sociais, potencialmente interessados no bem comum e melhoria da qualidade de vida coletiva.

Uma primeira consideração vai no sentido de reconhecer que o discurso sobre os Direitos da Criança está cada vez mais presente no universo social habitado por profissionais que se ocupam da provisão de serviços para a infância e da gestão de medidas de proteção social em situação de risco e de perigo. O debate sobre a qualidade dos serviços para a infância e a crescente denúncia do incumprimento ou da violação dos direitos da criança é cada vez mais mobilizado em nome da salvaguarda da integridade e igual dignidade humana das crianças, relativamente a outros grupos geracionais.

Esta forma de apropriação do discurso sobre os direitos da criança é consistente com o “sentimento de infância”, que segundo Ariés surgiu na Europa entre o século XVI e XVIII, momento em que as crianças começaram a ser afastadas do mundo dos adultos. Reconhece-se, no entanto, que esta mudança não ocorreu ao mesmo tempo e da mesma forma em todos os grupos ou contextos geográficos, históricos e sociais. Foi apenas entre o século XIX-XX que a criança foi progressivamente reconhecida como titular de um tipo específico de direitos humanos, conceção que se expressa na Declaração dos Direitos da Criança (1959), na celebração do Ano Internacional da Criança (1979) e que ganha força de lei internacional com a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) pela maioria dos países.

O estatuto da criança e a condição da infância podem ser abordados por um discurso que coloca a tónica nos direitos ou nas necessidades, conforme sugere Fernandes (2009:27) referindo Alderson. O enfoque do discurso nas necessidades dá-nos, segundo a autora, uma visão orientada para a solução de problemas específicos e urgentes que merecem atenção e ação rápida e imediata. Ao centrar-se em algo específico a ser atendido, segundo a perspetiva do problema e vontade do adulto, este discurso converte a criança num sujeito passivo o que se traduz numa “imagem assistencialista da infância”. A vitimização da criança que daí pode surgir contraria o propósito de garantir o desenvolvimento da sua autonomia enquanto sujeito e cidadã. O efeito oposto pode ser conseguido por um discurso que dê ênfase aos direitos da criança e que nos remete para uma visão integral da infância e da criança como sujeito de direitos, ou seja,

de um sujeito ativo com capacidade de opinar, debater, questionar, que participa, que pressupõe a “responsabilização política e moral” (cf. Fernandes, 2009:28).

Assim, embora a Convenção sobre os Direitos das Crianças tenha criado a possibilidade dos sujeitos-criança reclamarem individual ou coletivamente o reconhecimento, o respeito e cumprimento dos seus direitos humanos, seria preciso criar condições especiais para que a maioria das crianças pudesse reconhecer, nestes direitos, um instrumento que as habilita a preservar a sua dignidade, a fortalecer a sua posição e influência na sociedade pela sua participação, conforme defende Gaitan (2011).

Apesar de haver um consenso em torno das propostas contidas no programa da Cidade Amiga das Crianças, designadamente no que se refere à necessidade de (i) uma política coordenada para a infância e adolescência que potencie a articulação entre todos os sectores municipais (educação, habitação, cultura, lazer e tempos livres), (ii) o estabelecimento de parcerias com instituições e entidades da comunidade que trabalham com e para as crianças, escolas, hospitais, centros de saúde, museus, tribunais; há barreiras culturais, psicossociais e materiais que resistem à inclusão das crianças como sujeitos e potenciais parceiros dos adultos neste tipo de iniciativas.

A implicação das crianças tende a mantê-las no papel de objetos de socialização pelo adulto que é típica dos ambientes especiais que são organizados para elas, em função de objetivos didático-pedagógicos e de uma conceção restrita do seu desenvolvimento e aprendizagem social. Temos verificado que, apesar de se reconhecerem as mudanças na vida das crianças geradas pelo poder e acessibilidade das novas tecnologias de informação e comunicação, pela presença cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e consequente influência nos papéis e formas de organização do espaço doméstico, onde se sente o impacto do empobrecimento e exclusão de grandes setores da população, pouco é questionado sobre os novos papéis desempenhados pelas crianças na sociedade.

É neste contexto de mudança que perspetivamos a oportunidade da escola pensar sobre si mesma como espaço entre espaços da cidade e lugar de inclusão social, enquanto única instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, tendo em conta que “as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade” (Dahlberg, Moss e Pence, 19 2003:87, citado em Sarmento, 2009:56).

Sendo a participação um direito, questiona-se os limites do lugar da criança como sujeito que é objeto de expectativas e imposições do que se alimenta a imagem de cidadãs em “estado de latência social”; imagem que se conforma com o papel que Perrenoud (1995) designou como “ofício do aluno”.

A ocupação do tempo das crianças pelos adultos, justificada por exigências inerentes ao desempenho do ofício de aluno, tornou-se mais visível com o aumento do número de horas de permanência na escola, além do tempo letivo. O tempo liberto das tarefas escolares, passou a ser ocupado por atividades organizadas segundo o modelo escolar cujo conteúdo é mais conformado aos interesses didático-pedagógicos dos adultos, do que pelos interesses lúdicos e de convivência familiar das crianças. Estas veem recair sobre si um conjunto de expectativas e responsabilidades de desempenho que as sujeitam a uma constante tutela, fiscalização e avaliação pelos adultos.

Considerar o tempo das crianças como questão social implica, por isso, que se admita a urgência de mudanças na organização política da escola, na dinâmica interativa, na relação entre professor e aluno, nos processos de comunicação cultural, que à luz dos direitos da criança não deveriam ser feitas sem que a sua voz fosse escutada por se tratar de um assunto do seu interesse, conviria reconhecer a dimensão pública e democrática da escola.

Importa considerar ainda, nesta discussão, os tempos dedicados à realização dos deveres em casa, sob a orientação das famílias; Além de manter a criança submetida às condições e obrigações inerentes ao ofício de aluno fora da escola, os “deveres de casa” implicam a atribuição de *uma* nova função dos pais: ajudar nos deveres escolares, como alerta Araújo (2006). Assim, à jornada de trabalho escolar, diária e semanal que ocorre durante os nove anos de ensino obrigatório, soma-se ainda a jornada prolongada à esfera doméstica e às instituições que ocupam as crianças no horário extraescolar. Ao não considerar nas decisões curriculares e na organização do trabalho pedagógico a diversidade dos contextos e circunstâncias familiares, socioculturais e económicas, com os seus efeitos sobre as expectativas relativas ao futuro, ao ofício de aluno e a (inter)ação social das crianças, os “trabalhos de casa” contribuem para o reforço e legitimação social da desigualdade das oportunidades de aprendizagem e do esforço entre crianças da mesma turma, convertendo-se em fator de sucesso ou insucesso escolar.

## **Enquadramento Social**

O Projeto intitulado “*O Tempo das Crianças ...silêncios vividos e ruídos sentidos*”, foi desenvolvido na Cidade do Porto, especificamente na freguesia da Vitória. Embora a EB1 esteja localizada no centro histórico da cidade, a maioria das crianças participantes residia nos arredores.

Segundo o diagnóstico social do Município a dinâmica urbana da Cidade é sustentada sobretudo por pessoas não-residentes, porque, apesar de ser atrativa ao nível do emprego, da educação, da saúde, da cultura e do acesso a serviços da administração pública, a cidade tem perdido a sua função residencial, especialmente da população mais jovem e da população imigrante. Embora o número de estudantes que frequentam o Ensino Superior seja bastante elevado, as condições de acesso à habitação forçam muitos jovens a escolher residência noutros concelhos. Os autores deste documento referem que a crise financeira, económica e social, trouxe mudanças inesperadas e constantes, com reflexos evidentes nas condições de emprego, agravando desde 2009; o aumento dos riscos de pobreza e exclusão social devido à privação de condições materiais passou a afetar também um grande número dos que trabalham e os que beneficiam de transferências sociais (pensão social, RSI). É entre esta população, mais exposta ao risco social, que continua a haver níveis de escolaridade muito baixos. Os problemas como o insucesso e o abandono escolar precoce continuam no topo das preocupações sociais da Cidade (cf. Azevedo, 2014).

A EB1 Carlos Alberto é uma escola pública situada no centro da zona histórica do Porto, na Praça de Carlos Alberto, uma pequena área geográfica rica em património arquitetónico e cultural; trata-se de uma zona tipicamente urbana que é densamente povoada apenas durante o dia, sendo ocupada à noite pela população estudantil que frequenta os bares; há turistas nas ruas durante todo o ano. A proximidade do Hospital St.º António e da Ordem do Carmo é uma mais-valia para a população da Freguesia quer a nível de serviços, quer do emprego; muitos pais e encarregados de educação deslocam-se dos locais onde vivem para trazerem os filhos à Escola, uma vez que trabalham nas imediações. O nível socioeconómico e cultural da população residente é bastante baixo; a maioria dos pais dos alunos tem como habilitações literárias o 4º ano de escolaridade. A população partilha os problemas sociourbanísticos resultantes da degradação do habitat, de carências económicas geradoras de fragilidades sociais e situações de exclusão.

A EB1 pertence ao Agrupamento de Escolas de Miragaia, considerado TEIP, Território Educativo de Intervenção Prioritária, ao abrigo do qual são desenvolvidas atividades de combate ao insucesso e abandono escolar, tendo em conta as características locais.

A Escola funciona em regime normal, num prédio urbano adaptado, com rés-do-chão, três andares e um sótão.

O desenvolvimento do projeto contou com a colaboração da Professora Titular de Turma, dos professores das AEC's e dos Encarregados de Educação/Pais que foram fundamentais, nomeadamente na disponibilização de tempos e espaços, troca de impressões acerca das dinâmicas e outras questões emergentes no decorrer da investigação.

### **Metodologia ou passos de um caminho feito a caminhar**

Concretizada esta breve caracterização da Escola e do seu contexto de inserção, apresentaremos o percurso que foi construído com um pequeno grupo de onze crianças, apropriando-nos do sótão da escola como laboratório de investigação, onde constituímos um “investigador coletivo participante”, que através da criação e ensaio de dispositivos de escuta, do registo e do debate aprofundado sobre a divisão e ocupação do seu tempo, alargou o campo da sua investigação aos seus pares e abriu o diálogo entre a escola, a família e outras instâncias que decidem e/ou ocupam o seu tempo, subestruturado pelos afazeres dos adultos.

Este processo assumiu como referência metodológica os princípios da investigação-ação participativa, na realização de dezoito encontros nos quais mobilizámos diversas técnicas participativas para criar uma base de conversa com o grupo, segundo os seus interesses e disponibilidade de compromisso, no estudo dos muitos usos do seu tempo. Na prática de escuta e nas conversas aprofundadas com as crianças, procurámos manter a atitude e a produção de notas de campo, de observação participante. O processo foi acompanhado da leitura, seleção e análise de documentos oficiais e de trabalho corrente para situar e compreender o lugar que cada uma e o grupo ocupavam na escola, na família e na comunidade.

O nosso objetivo era identificar os segmentos do tempo semanal destas crianças, destinados ao trabalho, ao descanso e ao lazer, na escola, nas AEC's, no ATL e em casa, para posteriormente compreender como este tempo “seu” era percecionado, definido e apropriado por elas, individual e coletivamente, como oportunidade ou como constrangimento à satisfação das suas

necessidades, interesses e desejos de realização e de (inter)ação com os adultos e com os seus pares.

Tínhamos também como objetivo conhecer as atividades conforme a forma de organização (modelo escolar ou não escolar), analisar o peso relativo de cada uma para identificar e discutir com elas quais destas tinham sido escolhidas por elas ou pelos adultos implicados nas aulas, nas atividades de enriquecimento curricular (música, inglês, ginástica), na realização dos TPC, de estudo acompanhado, entre outras.

Importou-nos compreender a forma como os adultos – profissionais e pais as apoiavam na realização dos Trabalhos Para Casa (TPC) no horário pré e pós-escolar.

A entrada no terreno deu-se através do contacto com os adultos simpatizantes da ideia de uma escola “sem muros”. Adultos de quem dependia em grande parte a disponibilização de tempo das crianças, sem o qual as crianças não poderiam participar na investigação. Identificámos as crianças que permaneciam na escola, tentando que houvesse a heterogeneidade nas vivências das AEC’s e sobretudo condições de aceitação do convite, com a permissão dos pais. Tratou-se portanto de “critérios adulto-investigadora-centrados” com o que pretendiam assegurar alguma diversidade social, cultural, emocional, assumindo o “princípio da responsabilidade” (Fernandes, 2009:136).

Depois de tratados os aspetos formais de autorização, a garantia mínima de condições de participação, fizemos o convite às crianças e celebrámos com elas um contrato de participação, com base na informação sobre os objetivos, sobre as condições e a duração do projeto.

O grupo, designado pelas crianças como “Grupo dos Amiguinhos Investigadores”, foi constituído por onze crianças, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade, que frequentavam a mesma turma. Para criar um clima social favorável na interação entre crianças e na comunicação com o adulto investigadora, começámos por uma atividade lúdica sobre as emoções; o jogo “Conhece-me melhor”, que consistia num cubo em cujas faces estava escrito: o que me deixa Contente; Zangado; Envergonhado e Triste; as crianças escreveram individualmente as suas respostas. Para aprofundar esta primeira apresentação de si e iniciar o diálogo sobre direitos, agrupámos as respostas segundo categorias temáticas: Respeito/Proteção; Autonomia; Pertença; Conquista. Reconhecendo que os direitos de guarda, proteção e educação nem sempre são totalmente assegurados, tentámos escutar com cuidado as suas respostas para poder conhecer e corresponder melhor às suas expectativas, interesses e competências.

O espaço de participação, criado pelo jogo, facilitou uma primeira abordagem e sobretudo a escuta mútua das experiências das crianças em relação aos pais, dando-nos conta da importância da família na sua vida quotidiana, bem como do medo que sentem em perder os pais. Tivemos também alguns indícios da existência de pais com estilo parental autoritário, pela valorização dada à obediência da criança e à submissão da vontade do adulto, pela referência de punições e momentos de conflito. Sendo este um tema social controverso, não o aprofundámos na nossa investigação, mas inferimos que o comportamento dos pais tende a não tratar as suas crianças como cidadãs, com direitos e competência suficientes para participar nas tomadas de decisão que afetam as suas vidas.

No segundo encontro, consideramos que tínhamos condições para começar a situar cada um no novo papel social que começava a ganhar forma, num contexto social novo, baseado na experiência de redescoberta e apropriação temporária do sótão da escola, como lugar de um outro trabalho: o de investigador, para o qual “ganharam” tempo à rotina entre casa-escola.

“Vamos investigar” foi o segundo dispositivo mediador da conversa do grupo. Neste, cada criança deveria fazer o seu auto-retrato como investigador; esta apresentação ficcionada de si mesmo abriu a conversa sobre o que afinal seria investigar, o que os identificava como investigador.

Na conversa descobrimos que, para a maioria, investigar era “*descobrir coisas novas*” e *implicava mistério*:

“o investigador tem que ter um disfarce...para ninguém o descobrir... Também trabalham de noite... e têm um cão”.<sup>1</sup>

As personagens dos desenhos animados e os jogos (principalmente electrónicos) foram a inspiração para a maioria das crianças, mostrando a influência da televisão/Internet mas, também a sua capacidade de fazer uma leitura própria do mundo que lhes é dado a conhecer pelos adultos; o papel dos personagens que foram incorporados nas suas novas identidades de investigadores foram reinterpretados por elas, denotando a sua capacidade de produzir saberes que podem contribuir para a imaginação da sua outra condição ou papel social: a de cidadãs que se pretendem ativas na vida familiar, escolar e social. Tivemos de ladear a ficção e a experiência que têm do modo como os adultos as tratam e ocupam o seu tempo no dia-a-dia. O uso do seu



tempo é subentendido como obediência à vontade e respeito pelos adultos que decidem. Ao fazer esta atividade pretendíamos romper com este padrão de relacionamento entre adultos e crianças, pois, assim, não faria sentido discutir a escolha das atividades ou serem escutadas ou consultadas sobre assuntos ou decisões que afetam a sua vida do dia-a-dia, como um direito das crianças, como o menos conhecido de todos os direitos - o direito de participação.

Para consolidar esta “identidade” e situar as crianças na prática de investigação foi construído por cada uma um cartão C.I.C.I (Cartão de Identificação das Crianças Investigadoras), onde também estariam os dados reais sobre a composição e atividade da família, residência, entre outras informações. Estes dados além de permitirem a caracterização social do grupo participante, constituiu uma outra forma de conversar sobre a diversidade dos seus contextos reais de vida, na família (com pais que exerciam profissões diversas) e como residentes, dentro ou fora da Cidade.

A máquina fotográfica foi um recurso muito importante das crianças para a construção do papel e da sua identidade individual e coletiva como investigadoras. As crianças fotografaram e foram fotografadas por outros “membros da equipa” no momento em que entravam no sótão, enquanto “Laboratório de Investigação”. Como legenda da fotografia, as crianças imaginavam a sua transformação, usando num dos casos os seguintes termos:

“quando entramos na biblioteca da escola nós transformamo-nos em investigadores prontinhos a investigar”, “...senti-me investigadora e deixei a aluna lá fora. Sou investigadora.”.

Consolidada esta etapa de construção da identidade e das regras de ação correspondentes ao papel de investigador/a, as crianças dispuseram-se a trabalhar como grupo de investigadores na geração de informação sobre o uso do tempo das crianças.

Aprendemos com Graue (2003:115) e verificámos que a aquisição dos dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação.

Neste processo de geração de dados, começamos por partilhar com as crianças as seguintes questões.

O que é que as crianças sabem sobre as AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular)?

Quando, onde, com quem e como são as AEC?

Porque é que as crianças as frequentam?

O que sentem?

Estas questões obrigaram-nos a recuar na conversa do grupo para descobrir:

Como é que as crianças ocupam o tempo?

Que atividades fazem num dia?

Que espaços/contextos frequentam durante o dia?

O que pensam e sentem sobre o uso do seu tempo?

O conhecimento prévio com que partimos para a interação com as crianças foi um elemento relevante para a orientação do processo, mas teve que ser constantemente acompanhado da procura e cruzamento de novos pontos de vista sobre a realidade da escola e da vida das crianças dentro e fora do seu espaço. Implicou também a revisão bibliográfica e a procura de informação e de novos recursos teóricos que permitissem compreender e aprofundar os assuntos que emergiam ou estavam a ser explorados com as crianças.

Para que o enriquecimento dos dados contribuísse para o rumo delineado da investigação, ajudaram o plano de trabalho, o início e conclusão do trabalho de campo, bem como o dia e a hora de todos os encontros a realizar com as crianças e o consentimento/conhecimento pelos encarregados de educação e responsáveis da direção/coordenação da escola.

Apesar do papel (inter)ativo que foi sendo pedido e renovado a cada etapa com as crianças, tínhamos um guião com tópicos para conversa com as crianças que sugeriam assuntos que, por sua vez, exigiam a previsão das condições de um trabalho que seria realizado não para, mas sim com as crianças do grupo.

#### 1. Conversa sobre o “Tempo das Crianças!”

Ponto de partida o “orçamento do tempo”, ou seja, do registo estruturado das suas atividades numa segunda-feira e na quinta-feira da mesma semana.

#### 1. Conversa sobre “Como ocupo o tempo?”

Análise comparativa e avaliação das atividades: O que mais gosto de fazer/o que menos gosto de fazer/ gostaria de ter mais tempo para...”.

1. Discussão sobre o tempo do “relógio”: “O meu tempo...”.
  - Descrição e debate sobre “um dia em que fosse eu a decidir tudo”.
  - Conversa e registo sobre os trabalhos de casa.
  - Conversa e análise do “Tempo para Brincar”
  - Conversa: “O tempo das AEC’s e o tempo dos ATL’s.”.
- Conversa: O uso do *Tempo* e os *Direitos* da criança.
  - Discussão do vídeo “Direito ao Coração”- Diálogo sobre o filme referido.
  - Conversa sobre o percurso escolar e o futuro.
1. A investigação sobre o tempo das Crianças da/na nossa escola
  - Elaboração do questionário e das entrevistas para realizar às outras crianças.
  - Experimentação dos questionários.
  - Preparação e entrega dos questionários às crianças do 2.º e 4.º ano da mesma escola.
  - Análise e conclusões dos questionários.

O recurso à fotografia, ao vídeo e ao registo em papel foram utilizados para manter a memória da ação e sustentar o seu interesse pela produção de conhecimento, num processo que tinha realmente em conta a atitude e a opinião das crianças. A implicação na investigação-ação mudou a disposição das crianças no trabalho em contexto sala de aula, pela tomada de consciência que poderia ser uma escolha, face às margens de liberdade que descobriram no tempo do relógio, ou seja, do uso do próprio tempo dentro do tempo estruturado pelas atividades.

A concretização da noção abstrata de “tempo” permitiu que as crianças se descobrissem no papel de atores sociais e ativos, que interpretam e são competentes para tomar decisões sobre o que fazer ou não em momentos em que dispõem de tempo entre tarefas.

**A avaliação do percurso de investigação que acabamos de narrar foi feita com as crianças** e incluiu a apreciação do nosso próprio papel enquanto investigadora-adulta.

Toda a informação gerada foi reunida em cartazes com fotografias que, para além da identificação do local (laboratório de Investigação), data de todas sessões realizadas e atores implicados anteriormente, lembrámos cada sessão e em subgrupos construímos um relato colectivo, em grande roda, à medida que se completava os cartazes, fomos conversando, anotando, discutindo e avaliando o percurso da nossa investigação.

“(…) gostei deste grupo, é muito engraçado, gostei de tudo... de fazer o cubo... de tirar fotografias de desenhar e também de falar”; “Falei o que queria e ouviram-me.”

Seguidamente de negociar, decidimos apresentar à comunidade educativa uma síntese de cada sessão e das principais conclusões. As crianças manifestaram o desejo de serem apresentadas no seu papel de investigadores sociais, no que seria o debate sobre “O tempo das crianças... silêncios vividos e ruídos sentidos”. A apresentação à Comunidade Educativa teve lugar numa sala da Escola, com a participação de trinta e cinco adultos: Pais/Encarregados de Educação, Direcção/Coordenação do Agrupamento, Professores de duas escolas do agrupamento, Assistentes Operacionais da Ação Educativa e Responsáveis pelo ATL.

Os adultos debateram entre si e com o grupo de crianças o modo como o tempo de uns e outros estava ocupado sem ter em conta as suas necessidades e interesses. Foi referido o papel que a Escola e do ATL, enquanto lugares onde as crianças passam grande parte do seu tempo, na possibilidade das crianças exercerem também o seu direito de brincar, o que provocou conversas sobre memórias e sobre “a qualidade” do tipo de brincadeiras por parte dos adultos, tendo sido sublinhada a atualidade e autenticidade do debate e a surpresa/satisfação/entusiasmo face ao grupo de crianças no reconhecimento da sua qualidade de investigadoras e parceiras do adulto-investigadora.

### **O tempo vivido como direito da criança e condição necessária da participação na Cidade**

Neste artigo não podemos dar voz à experiência do uso do tempo que este grupo de crianças nos ajudou a tematizar e problematizar com a sua experiência vivida. Porém, não podemos deixar de questionar a possibilidade de participação das crianças na Cidade, sem ter a posição de subordinação que este grupo social vive, pela sua dependência dos adultos, cujos interesses podem estar em conflito direto ou indireto com os interesses das crianças.

As crianças sentem-se muito ocupadas, reclamam a falta de tempos livres nestes termos:

“Faço sempre alguma coisa...”; “Eu nem tenho tempo livre...”; “só ao fim-de-semana”; “de manhã antes de vir para a escola, depois de acabar a escola e ir para o ATL, e depois do jantar”.

O quotidiano das crianças divide-se entre o tempo de dormir, de se preparar para um dia de

trabalho que as mantém na escola (sentadas, na maioria do tempo) desde as 9h até às 17h30min. Cumprida a longa jornada de trabalho, algumas regressam a casa, outras não; vão para o ATL; ao chegar a casa ainda pode haver trabalhos da escola a ocupar o tempo que antecede e sucede o jantar, onde pouco tempo resta para brincar, descansar e conversar com a família e amigos.

A Escola ocupa grande parte do tempo das crianças e organiza o espaço tempo das Cidades. A experiência do tempo vivido pelas crianças no seu interior merece ser refletido à luz dos direitos da criança quando estas referem:

“(...) às vezes as aulas dão dor de cabeça, que estudar cansa e apetece brincar”; “se aulas fossem todas fixas estavam sempre atentos mas que quase sempre as aulas são uma seca”.

Atividades de Enriquecimento Curricular ou Atividades de Aborrecimento Curricular?

“Era ter muita coisa e nós escolhíamos o que queríamos fazer...”

Em Portugal, para que os tempos de permanência das crianças nos espaços institucionalizados, de educação formal e não formal, correspondam às necessidades das famílias foram criadas as AEC's no 1.º CEB, onde se prevê que as atividades desportivas, artísticas, científicas, tecnológicas e uso das tecnologias da Informação e comunicação se desenvolvam em ligação com o meio, para reforço das relações de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação (Despacho n.º 12 591/2006, 2ª série, artigo 9º). No entanto, e pelo seu formato, segundo o modelo escolar, as crianças trabalham cerca de seis a sete horas diárias, ou seja, as mesmas que um adulto

“Eu não ando nas AEC's! O meu pai não quis...mas ele já me perguntou se queria...mas eu disse que não...”; “Eu não ando...nem queria andar...assim eu vou para casa com a minha mãe e ando de bike...”; Bom “Era ter muita coisa e nós escolhíamos o que queríamos fazer...”.

Quanto ao ATL, mesmo estando com colegas que têm em comum o horário de ocupação dos pais, as crianças, queixam-se:

“preferia ficar com o pai ou a mãe”; “não temos muito espaço para brincar”; “temos que fazer os trabalhos de casa!”.

Os TPC “...são uma seca...não haviam de existir...”; “ (...) tiram a maior parte do tempo para brincar...”.

Este projeto trouxe-nos muitas questões e maior convicção sobre as potencialidades da participação das crianças nesta luta por direitos e pelo direito à Cidade. Sem que o silêncio das crianças passe a ser ouvido como ruído pelos adultos, talvez não possamos esperar mais do que a presença fortuita e ordenada pelos adultos, das crianças nas ruas, nas praças, nas associações e em todos os espaços públicos onde se conversa sobre a vida da e na Cidade.

Mais do que o uso, é o abuso do tempo das crianças, no contexto da atual organização da vida social, que exige que a multiplicidade e qualidade das atividades das crianças passem a ser discutidas como direitos de participação social e contra a hegemonia do interesse dos adultos e instituições que justificam o excesso de trabalho das crianças, como preparação para um futuro incerto ou como resposta a vocações cada vez mais precoces.

Sem tempo, as crianças não podem sequer descobrir o direito a ter direitos e entre estes direitos, o de escolher e decidir, fora do mundo virtual que as ocupa mais e mais, no interior do mundo social real, histórico e concreto das Cidade onde a sua Cidadania precisa ser vivida e requer ser reclamada também como um direito das Cidade.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Universidade de Aveiro. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Maria José (2009). Crianças Ocupadas. Prime Books;
- ARAÚJO, Maria José (2006). Crianças Sentadas! Trabalhos de casa no ATL. Legis Editora/ Livpsic;
- AZEVEDO Joaquim, Baptista Isabel (coord.) (2014). Porto Solidário – Diagnóstico Social do Porto. Universidade Católica Portuguesa.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alison (2005). Investigação com crianças: perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- COSME, Adriana e TRINDADE, Rui (2007). Escola a Tempo Inteiro. Porto: Profedições
- FERNANDES, Natália (2009). “Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes”, Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, Jorge (2011). Serviço social e modelos de Bem estar para a Infância. Lisboa: Quid Juris. Sociedade Editora.
- GAITAN, Lurdes (2011). Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños.
- GRAUE, M.E., WALSH, D.J. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e

- ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- MADEIRA, Rosa (sd). As Crianças como Participantes na Reconstrução de Contextos e Processos da Intervenção na Família e na Comunidade.
- MADEIRA, Rosa (2012). "A possibilidade de uma Cidadania da Infância" redescoberta nas entrelinhas dos textos de política internacional. Revista Electrónica Zero a Seis- editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância - Universidade Federal de Santa Catarina.
- PERRENOUD, Philippe (1995). Ofício do Aluno e sentido do trabalho escolar. Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. Política e pensamento crítico. UNIPOP. N.º 2: 45-49.
- SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália, TOMÁS, Catarina (2007). Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedade & Culturas. N.º 25, pp. 183-206.
- SILVA, Alberto (2007). Recre (i)ar o Espaço Escolar Contributos das Crianças. Barcelona: FCT.
- UNICEF (2004). Construir Cidades Amigas Das Crianças. Um quadro para acção. Tradução Documento original da UNICEF Innocenti Research Centre (2004) Bulding Child Friendly Cities. A Framework for Action).
- TONUCCI, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. Revista de Educación, N.º extraordinario 2009,147-168.

**Satisfação com âmbitos da vida: a (in) satisfação das crianças com o seu bairro e comunidade no estado do Ceará-Brasil.**

**Desirée P. Abreu**

Universidad de Girona  
[desireeabreu@yahoo.com.br](mailto:desireeabreu@yahoo.com.br)

**Stefania C. Alcantara**

Universidad de Girona  
[stefaniacarneiro@yahoo.com.br](mailto:stefaniacarneiro@yahoo.com.br)

**Mònica González**

Universidad de Girona  
[monica.gonzalez@udg.edu](mailto:monica.gonzalez@udg.edu)

**Ferran Casas**

Universidad de Girona  
[ferran.casas@udg.edu](mailto:ferran.casas@udg.edu)

**Carme Montserrat**

Universidad de Girona  
[carme.montserrat@udg.edu](mailto:carme.montserrat@udg.edu)

**Ferran Viñas**

Universidad de Girona  
[ferran.vinas@udg.edu](mailto:ferran.vinas@udg.edu)

**Resumo** – A Convenção dos Direitos das Crianças reconhece as crianças como sujeitos ativos de direito que devem ser escutadas e tidas em conta ao expressarem livremente as suas opiniões. Conhecer a satisfação das crianças com âmbitos de suas vidas como por exemplo a família, a escola, os amigos, o bairro, etc. desde a perspectiva deles próprios e segundo aspetos que eles indiquem que são importantes nas suas vidas, permite-nos compreender as culturas infantis sem ter que recorrer ao modelo autocêntrico. O objetivo geral deste estudo é investigar a satisfação com os âmbitos da vida, satisfação com aspetos específicos relacionados ao bairro e senso de comunidade das crianças do estado do Ceará-Brasil. Participaram deste estudo 1.749 escolares, sendo 866 (49%) meninas e 882 (50,5%) meninos, 1.475 (84,3%) estudantes da rede pública e 274 (15,7%) da privada, 1.228 (70,2%) alunos de escolas urbanas e 521 (29,8%) rurais, 842 (48,1%) cursando o 6.º ano escolar e 907 (51,9%) o 7.º ano da educação obrigatória, com idades de 9 a 18 anos (idade média= 11,91; DP=1,24) de 27 escolas sendo 13 públicas-urbanas, 8 públicas-rurais e 6 privadas-urbanas, distribuídas em 7 municípios do Ceará-Brasil. Como instrumentos utilizamos oito índices de satisfação com âmbitos da vida (família, bens materiais, relações, bairro/zona, saúde, tempo, escola, pessoal) e o índice de senso de comunidade. Os resultados indicam que de todos os âmbitos analisados, o “bairro” é o âmbito em que os participantes se encontram menos satisfeitos, seguido dos âmbitos: “relações interpessoais” e “escola”. Os alunos das escolas públicas (desfavorecidos socioeconomicamente) e dos contextos urbanos apresentam pontuações mais baixas de satisfação com âmbitos da vida. No que diz respeito à satisfação com o bairro em específico, as menores médias estão relacionadas a polícia local e transporte público. Menos de 37% dos participantes concordam que no bairro existe espaços suficientes para brincar e se divertir e menos de 24% se sentem seguros no bairro onde vivem. Apenas 33,3% dos participantes considera o seu bairro um bom lugar para viver e somente 20,1% acredita que as pessoas da comunidade podem solucionar problemas vividos no bairro. Conhecer as necessidades e os níveis de satisfação das crianças com as suas vidas, ajudar-nos-á a entender que áreas ou aspectos concretos são críticos ou prioritários, no momento de desenhar e implementar políticas e ações de promoção dos direitos das crianças e da cidadania ativa.

**Palavras-chave:** Infância, Direitos das Crianças, Satisfação Vital, Senso de Comunidade.

## Introdução

O Brasil é um país marcado pela diversidade e pelas disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas, sendo a experiência de ser criança e adolescente múltipla e distinta, condicionada pela situação socioeconômica, o gênero, a escola que frequenta, a região, cidade ou zona onde se vive e a forma como tal criança participa ou não da vida familiar, escolar e comunitária (Ozella e Aguiar, 2008).

De acordo com a UNICEF (2011), entre as vulnerabilidades presentes na sociedade brasileira que afetam de maneira grave as crianças estão: a pobreza, a baixa taxa de escolarização, o trabalho infantil, a privação da convivência familiar e social, a violência que resulta em homicídios, a gravidez na adolescência, as doenças, a exploração sexual e o uso de drogas. A pobreza potencializa outras vulnerabilidades, como a exposição a ambientes de risco, a doenças e má alimentação, perpetuando a cadeia de violação de direitos e exclusão social ainda na infância. Um de cada três adolescentes brasileiros pertence ao quintil mais pobre da população (os 20% mais pobres do país) e 31% deles vivem na região nordeste do país, onde o índice de extrema pobreza entre população adolescente é quase o dobro da média nacional, chegando a 32% (IBGE/Pnad, 2009).

As crianças são mais vulneráveis às condições adversas que os adultos. O desenvolvimento infantil vê-se afetado por múltiplos fatores, tais como: condição laboral e educacional dos pais, pertencer a grupos minoritários, a famílias pobres, numerosas ou monoparentais, etc. (Sameroff, 1998). Igualmente a qualidade do ambiente físico e social em que crescem as crianças, afeta diretamente o seu desenvolvimento, aprendizagem, competência social e comportamento (Assis, Avanci e Oliveira, 2009).

Em 2012 o relatório da UNICEF enfatizou a problemática das crianças num mundo cada vez mais urbano, pondo à mostra a situação de sobrevivência, falta de acesso aos serviços básicos (moradia, saúde, educação, etc.) e de proteção social daqueles que vivem em comunidades urbanas pobres e excluídas de direitos; muitas vezes, em condições similares ou piores que as crianças pobres das zonas rurais. Um em cada três residentes das cidades vive em condições marginalizadas, sem segurança, em lugares superpovoados e anti-higiênicos, caracterizados pelo desemprego, poluição, tráfico, delinquência, alto custo de vida, baixa cobertura de serviços e competição por recursos (UNICEF, 2012). Nas cidades, soma-se a estas problemáticas, a ausência de contacto direto com espaços públicos naturais (zonas verdes e ao ar livre) o que provoca nas crianças uma redução da criatividade, da curiosidade e do envolvimento em relações sociais, produzindo isolamento, stresse, cansaço e fadiga (Corraliza, 2011).

Num cenário marcado pelas desigualdades entre os grupos populacionais e, conseqüentemente, por iniquidades na saúde, surge o conceito de *determinantes sociais da saúde* (CDSS-OMS, 2010). Estes são caracterizados por circunstâncias econômicas, sociais, culturais e políticas em que vivem e se desenvolvem as pessoas e que podem estar presentes mesmo antes do nascimento, como é o caso do baixo extrato socioeconômico familiar e do precário nível de escolarização dos pais, fatores que influenciam negativamente na saúde infantil (Whitehead, 2000; Buss e Pellegrini Filho, 2007). Definida pela Organização Mundial de Saúde como bem-estar físico, psicológico e social - no qual influem fatores pessoais, grupais, sociais e culturais em que vive imerso o indivíduo e a coletividade - a saúde deve ser compreendida como um processo no qual o ser humano é capaz de desenvolver as suas potencialidades e capacidades, buscando a sua autorealização como entidade pessoal e social (Rodríguez-Marín, 2001).

O bem-estar psicológico ou subjetivo é definido como sendo as percepções e avaliações do indivíduo sobre a sua própria vida de acordo com aspirações, expectativas, valores culturais, experiências prévias, comparações sociais, etc., incluindo apreciações da sua vida em geral, o que se denomina "satisfação vital" e considerando todos os âmbitos que a compõem num determinado momento. No bem-estar subjetivo infantil, o modelo multidimensional de satisfação da vida inclui âmbitos que influenciam na qualidade de vida das crianças, tais como: bem-estar material, casa e família, educação (escola), relações interpessoais (amigos, vizinhos, colegas), ambiente (bairro ou comunidade), saúde, lazer (uso do tempo livre), participação cidadã e segurança (Casas e Bello, 2012).

Na percepção subjetiva do bem-estar e da satisfação com a vida influem tanto aspetos internos ou psicológicos (nas suas dimensões afetiva e cognitiva), como as interações externas ou psicossociais com as outras pessoas e com o ambiente (Casas e Bello, 2012). O bem-estar subjetivo engloba ainda dimensões como satisfação global com a vida, felicidade e sentimento de pertença (Elvas e Moniz, 2010).

O sentimento de comunidade é definido como o sentimento de pertencer a uma coletividade maior, de ser parte de uma rede de relações de apoio mútuo, disponível e confiável, incluindo

elementos como: *pertencimento, influência, integração, satisfação de necessidades, partilha de vinculações afetivas*, etc. Os membros de uma comunidade importam-se uns com os outros e buscam satisfazer as suas necessidades através de um compromisso de união (McMillan e Chavis, 1986). Tal sentimento possui quatro componentes: *percepção de semelhança, interdependência mútua* (de relacionamentos e de expectativa), *reciprocidade condutual e sentimento de formar parte de uma estrutura social mais ampla*, estável e confiável (Sarason, 1974).

O sentimento psicológico de pertencer a uma comunidade representa o nexo de união entre o individual (psicológico) e coletivo (social), estando relacionado a apoio social, territorialidade, ambiente social e identidade (Alcantara, Abreu e Farias, 2015). O sentimento de comunidade promove o fortalecimento da identidade, da autoconfiança e das relações sociais contribuindo para o aumento da qualidade de vida e do bem-estar pessoal, combatendo sentimentos de solidão e anonimato (Prezza e Constantini, 1998).

Apesar do consenso internacional existente que considera importante conhecer o bem-estar subjetivo em idades mais precoces, ainda existem poucas pesquisas (quando comparado à população adulta) tanto a nível nacional como internacional, desde uma perspectiva positiva e voltada à população de crianças e adolescentes. No Brasil, as pesquisas sobre bem-estar infantil centram-se na região Sul do país, não existindo, até ao presente momento, indicadores que meçam o nível de bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes na região Nordeste do Brasil. Buscando preencher a lacuna existente, este estudo tem como objetivos específicos: i) conhecer o nível de satisfação das crianças participantes com diferentes âmbitos de suas vidas ii) identificar dentre os âmbitos analisados aqueles em que as crianças apresentam menores médias de bem-estar iii) analisar possíveis diferenças nas médias de satisfação com âmbitos da vida, segundo género dos participantes e ainda titularidade e o contexto da escola iv) conhecer o senso de comunidade e a satisfação dos participantes com aspetos relacionados a infraestrutura e serviços do bairro onde vivem.

## **Métodos:**

### Participantes

Participaram deste estudo 1.749 escolares, sendo 866 (49%) meninas e 882 (50,5%) meninos, 1.475 (84,3%) estudantes da rede pública e 274 (15,7%) da privada, 1.228 (70,2%) alunos de escolas urbanas e 521 (29,8%) rurais, 842 (48,1%) cursando o 6.º ano escolar e 907 (51,9%) o 7.º ano da educação obrigatória, com idades de 9 a 18 anos (idade média= 11,91; DP=1,24) de 27 escolas sendo 13 públicas-urbanas, 8 públicas-rurais e 6 privadas-urbanas, distribuídas em 7 municípios do Ceará-Brasil.

Para selecionar a amostra utilizou-se a técnica aleatória por conglomerados em duas etapas, selecionando-se primeiro a escola e, em seguida, o ano escolar. De um universo de 3.887 escolas, 3.135 públicas e 752 privadas, de ensino fundamental foram selecionadas por sorteio 27 escolas. A estratificação em zona urbana e rural foi proporcional à distribuição das escolas existentes no Ceará em 2013, onde 2.140 escolas eram urbanas e 1.747 rurais.

Os critérios de inclusão das escolas foram: a quantidade de alunos matriculados em cada série (superior a 160 alunos) e a distância geográfica entre o município e a capital do Estado (um raio máximo de 100 km de Fortaleza).

### Instrumentos

Índice de Satisfação por Âmbitos da Vida (*General Domain Satisfaction Index*, GDSI) (Casas e Bello, 2012). Versão brasileira validada (Schütz, Sarriera, Bedin e Montserrat, 2015) do questionário elaborado pela *International Survey of Children's Well-being*- ISWeB ([www.childrensworlds.org](http://www.childrensworlds.org)) para avaliar oito âmbitos da vida de crianças de 8 a 12 anos: *casa e família, bens materiais, relacionamentos, bairro/zona onde vive, saúde, uso do tempo, escola e satisfação pessoal*, compreendendo um total de 33 itens (sendo 5 deles relativos ao bairro), onde os participantes avaliam a sua satisfação através de uma escala de 11 pontos (0-10). E dois itens mais que avaliam a segurança e as áreas de lazer do bairro em escala tipo Likert de 5 pontos, variando entre *nada de acordo a muito de acordo*. O instrumento permite ainda calcular o índice de satisfação global a partir da média aritmética dos oito índices de satisfação por âmbitos da vida. A consistência interna para os 33 itens é de .90.

Índice de Senso de Comunidade (*Sense of Community Index*, SCI) (Chavis, Hogge, McMillan e Wandersman, 1986) é um instrumento autoadministrado que contém 9 itens para avaliar o



sentimento de comunidade de crianças e adolescentes de um bairro residencial ou grupo comunitário através de elementos, tais como: *pertença, influência, integração, interdependência, participação, satisfação de necessidades, partilha e vinculação efetiva*. Este instrumento foi respondido numa escala Likert de 5 pontos, variando entre *nada de acordo* e *muito de acordo*. Utilizamos a versão brasileira validada por (Sarriera et al., 2015). Neste estudo a consistência interna encontrada é de .84.

#### Procedimentos e Aspectos Éticos

Esta investigação está devidamente cadastrada na Plataforma Brasil de Pesquisa Científica, havendo sido submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Fortaleza, com parecer aprovado (Protocolos n. 545105 e n. 545107). Durante todas as etapas deste estudo foram respeitados os aspectos éticos e legais de pesquisas que envolvem seres humanos, neste caso, crianças (Resolução 466/12 - Conselho Nacional de Saúde).

Após o levantamento de informações oficiais e autorizações de instituições públicas no âmbito da educação a nível municipal e estadual, selecionamos por sorteio as escolas que cumpriam os critérios de inclusão anteriormente citados - a saber: a quantidade de alunos (mais de 160 alunos matriculados nos 6.º e 7.º anos) e a distância geográfica (raio máximo de 100 km da capital Fortaleza).

Os gestores das escolas que aceitaram participar da pesquisa assinaram um *Termo de Concordância Institucional*. Anteriormente à realização da coleta de dados foi necessária a autorização prévia por escrito tanto dos pais/responsáveis legais (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*), como dos próprios alunos participantes (*Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*).

A coleta de dados foi realizada no período de fevereiro a maio de 2014. A administração dos questionários foi realizada na própria escola, no horário escolar, nos turnos manhã e tarde, em dois dias diferentes, com duração aproximada de 1h/aula (50 minutos), em grupos de 15 a 30 alunos, separados por ano escolar (6.º ou 7.º ano). Durante a administração dos questionários estiveram presentes duas pesquisadoras responsáveis, para clarificar dúvidas sobre o preenchimento do mesmo, garantido assim a qualidade dos dados. Os questionários foram respondidos de forma anônima e confidencial e os resultados são publicados sem que os participantes e as escolas possam ser identificados.

#### Análises de dados

Os resultados foram analisados através do uso do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 19. Inicialmente realizamos análises descritivas para conhecer as características sociodemográficas da amostra, as médias gerais de satisfação com os diferentes âmbitos da vida analisados e os percentuais de respostas tipo *bastante ou muito de acordo* com afirmativas que avaliavam a estrutura e os serviços do bairro, além da comunidade dos participantes. Posteriormente realizadas provas de qui-quadrado e testes t de Student a fim de identificar diferenças de satisfação com o bairro e a comunidade relacionadas ao género dos participantes, titularidade e contexto territorial em que está inserida a escola. O nível de confiança adotado nas análises foi de 95% e o nível de significância  $p < .05$ .

### **Resultados**

#### **Índices de Satisfação por Âmbitos da Vida**

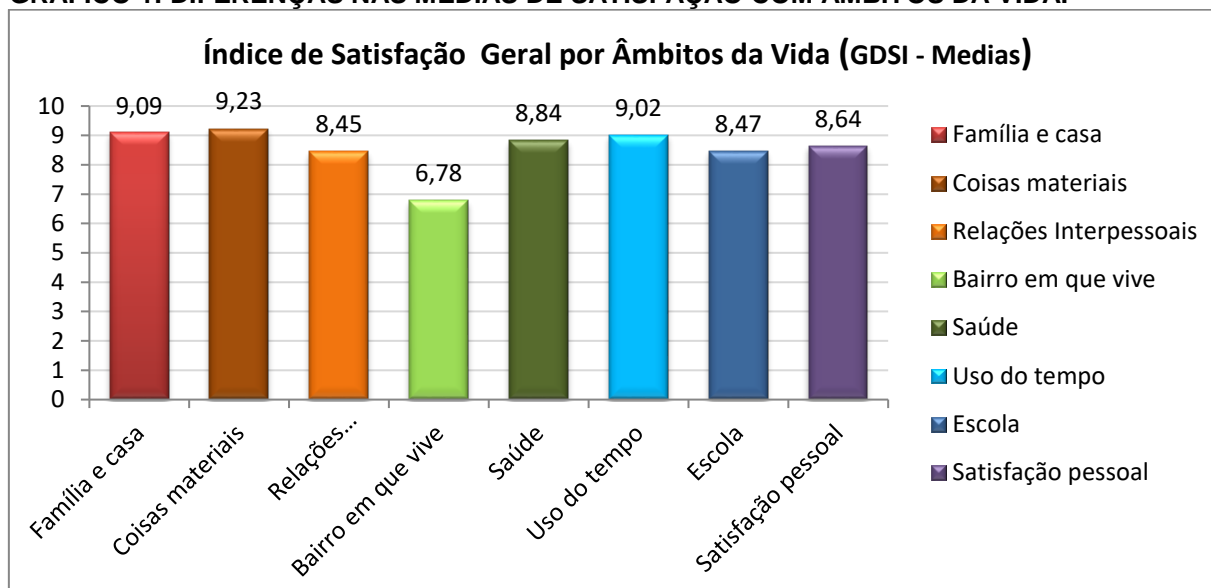
O questionário administrado nos permitiu conhecer a satisfação das crianças e adolescentes participantes com oito âmbitos de desenvolvimento diferentes presentes em suas vidas, a saber: *Família e Casa; Coisas Materiais; Relações Interpessoais; Bairro onde vive; Saúde; Uso do Tempo; Escola; Satisfação Pessoal*. Abaixo temos os itens presentes no questionário que correspondem a cada um dos âmbitos pesquisados.

**TABELA 1: ÍTENS QUE COMPOEM OS ÂMBITOS DE SATISFAÇÃO COM A VIDA (GDSI).**

<b>SATISFAÇÃO COM...</b>	<b>GDSI – General Domain Satisfaction Index</b>
<b>1-Família e Casa</b>	<i>A casa ou apartamento onde você mora?</i>
	<i>As pessoas que moram com você?</i>
	<i>Todas as outras pessoas da sua família?</i>
	<i>Sua vida familiar?</i>
<b>2-Coisas Materiais</b>	<i>Todas as coisas que você tem?</i>
<b>3-Relações Interpessoais</b>	<i>Seus amigos e amigas?</i>
	<i>As pessoas que vivem no seu bairro?</i>
	<i>Seu relacionamento com as pessoas em geral?</i>
<b>4-Bairro onde vive</b>	<i>A polícia local do seu bairro?</i>
	<i>O bairro onde você vive em geral?</i>
	<i>Os espaços ao ar livre que as crianças e adolescentes podem utilizar?</i>
	<i>O transporte público?</i>
	<i>Sua Saúde?</i>
<b>5-Saúde</b>	<i>Como você é tratado quando vai ao médico?</i>
<b>6-Uso do tempo</b>	<i>Como você utiliza seu tempo?</i>
	<i>As coisas que você faz no seu tempo livre?</i>
<b>7-Escola</b>	<i>A escola que você vai?</i>
	<i>As outras crianças da sua sala de aula?</i>
	<i>Suas notas na escola?</i>
	<i>Sua experiência na escola?</i>
	<i>A sua vida e estudante?</i>
	<i>Com o que aprendes na escola?</i>
	<i>A sua relação com os professores?</i>
<b>8-Satisfação Pessoal</b>	<i>A liberdade que você tem?</i>
	<i>As oportunidades que você tem na vida?</i>
	<i>A sua aparência e o seu corpo?</i>
	<i>Consigo mesmo?</i>
	<i>Como você é ouvido pelos adultos em geral?</i>
	<i>Sua autoconfiança?</i>
	<i>O seguro que você se sente?</i>
	<i>As coisas nas quais você quer ser bom?</i>
	<i>O que pode acontecer com você no futuro?</i>
	<i>Fazer coisas fora de casa?</i>

No gráfico 1 podemos identificar os âmbitos da vida em que as crianças e adolescentes participantes estão mais e menos satisfeitos.

**GRÁFICO 1: DIFERENÇAS NAS MÉDIAS DE SATISFAÇÃO COM ÂMBITOS DA VIDA.**



Vemos que as maiores médias de satisfação foram com *as coisas materiais que possuem* (9,23) e as médias mais baixas tem relação com a *satisfação com o bairro onde vivem* (6,78). Os âmbitos correspondentes à *família e casa* e *uso do tempo* também apresentam médias de satisfação elevadas, enquanto os âmbitos das *relações interpessoais* e *escola* estão entre os que possuem as médias menos elevadas.

O instrumento utilizado também nos permitiu calcular o *Índice Geral de Satisfação com os Âmbitos da Vida (GDSI)* a partir da média aritmética dos oito âmbitos parciais.

Na tabela 2, podemos acompanhar as variações dos índices globais de satisfação com os âmbitos da vida por gênero dos participantes, titularidade e contexto territorial da escola, e ano escolar dos alunos. Os valores marcados com um asterisco (\*) assinalam as diferenças estatisticamente significativas.

**TABELA 2: MÉDIAS DO ÍNDICE DE SATISFAÇÃO GERAL POR ÂMBITOS DA VIDA (GDSI).**

Variações de Gênero, Titularidade, Contexto e Ano Escolar	Menino	Menina	Púb.	Priv.	Urb.	Rural	6ºano	7ºano
GDSI 1 - Família e casa	9,08	9,11	9,07*	9,21*	9,05*	9,19*	9,18*	9,02*
GDSI 2 - Coisas materiais	9,16	9,30	9,20*	9,39*	9,16*	9,39*	9,35*	9,11*
GDSI 3 - Relações Interpessoais	8,33*	8,57*	8,43	8,58	8,35*	8,68*	8,55*	8,35*
GDSI 4 - Bairro em que vive	6,78	6,77	6,79	6,68	6,60*	7,20*	7,13*	6,45*
GDSI 5 - Saúde	8,78	8,89	8,78*	9,12*	8,81	8,91	9,00*	8,69*
GDSI 6 - Uso do tempo	9,04	9,01	9,01	9,09	9,00	9,09	9,16*	8,90*
GDSI 7 - Escola	8,39*	8,55*	8,44	8,61	8,43	8,54	8,71*	8,24*
GDSI 8 - Satisfação pessoal	8,68	8,59	8,61	8,77	8,62	8,68	8,77*	8,51*

Vemos que de maneira geral as meninas tendem a pontuar níveis mais altos de satisfação com quase todos os âmbitos da vida, exceto no *uso do tempo* e na *satisfação pessoal*, onde são os meninos que pontuam mais alto.

Vemos ainda que os alunos das escolas privadas apresentam índices mais altos que os alunos das escolas públicas em todos os âmbitos da vida, exceto para o âmbito *bairro onde vivem*.

Os alunos que estudam e vivem em escolas rurais apresentam valores mais altos de satisfação por âmbitos da vida em todos os âmbitos pesquisados, quando comparados com os da zona urbana.

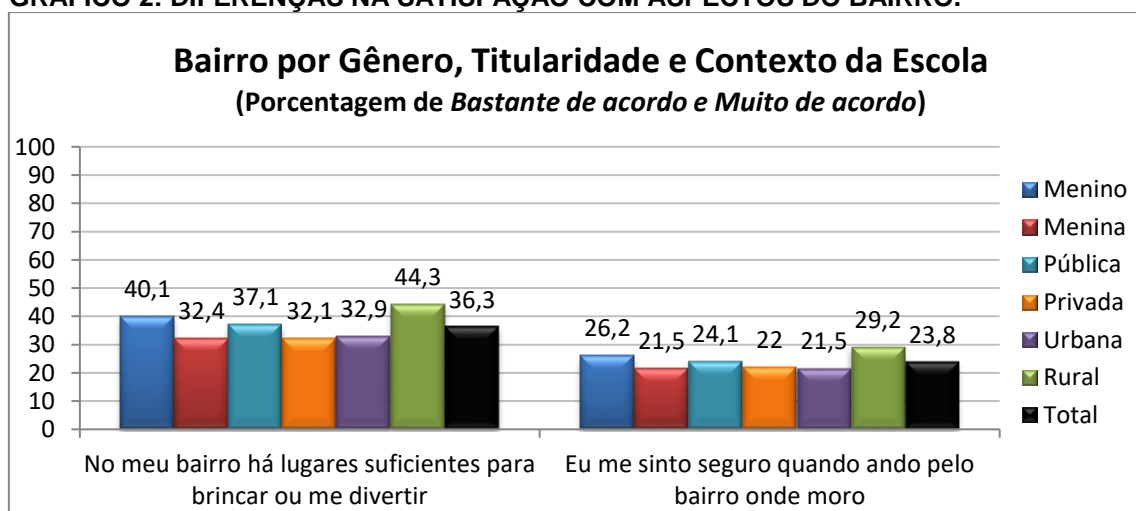
E, por último, enfatizamos que os alunos do 6.º ano apresentam valores mais altos de satisfação com todos os âmbitos da vida, quando comparados com os alunos do 7.º ano, comprovando achados de pesquisas anteriores que afirmam que o bem-estar e a satisfação com a vida diminuem com a entrada na adolescência e a partir dos 12 anos de idade (Casas e Bello, 2012).

### Bairro e Comunidade

As perguntas relativas à *satisfação com o Bairro e a Comunidade* onde vivem as crianças e adolescentes participantes da pesquisa apresentavam uma escala de resposta que variava entre: *nada de acordo; pouco de acordo; de acordo; bastante de acordo; muito de acordo; não sei responder*, em relação ao quanto concordavam com as frases: *no meu bairro há lugares suficientes para brincar ou me divertir; eu me sinto seguro quando ando pelo bairro onde moro*. As respostas são apresentadas pela soma das percentagens válidas para *bastante de acordo* e *muito de acordo*.

Através do gráfico 2 é possível acompanhar os valores gerais que apontam que apenas 36,3% do total de participantes concordam, *bastante ou muito*, que em seu bairro exista *lugares para brincar ou se divertir*; e um percentual ainda menor, apenas 23,8% concorda que *se sente bastante ou muito seguro quando caminha pelo bairro* onde mora. No mesmo gráfico é possível ainda acompanhar as variações na satisfação com o bairro onde vivem, segundo o gênero, a titularidade e o contexto da escola.

**GRÁFICO 2: DIFERENÇAS NA SATISFAÇÃO COM ASPECTOS DO BAIRRO.**

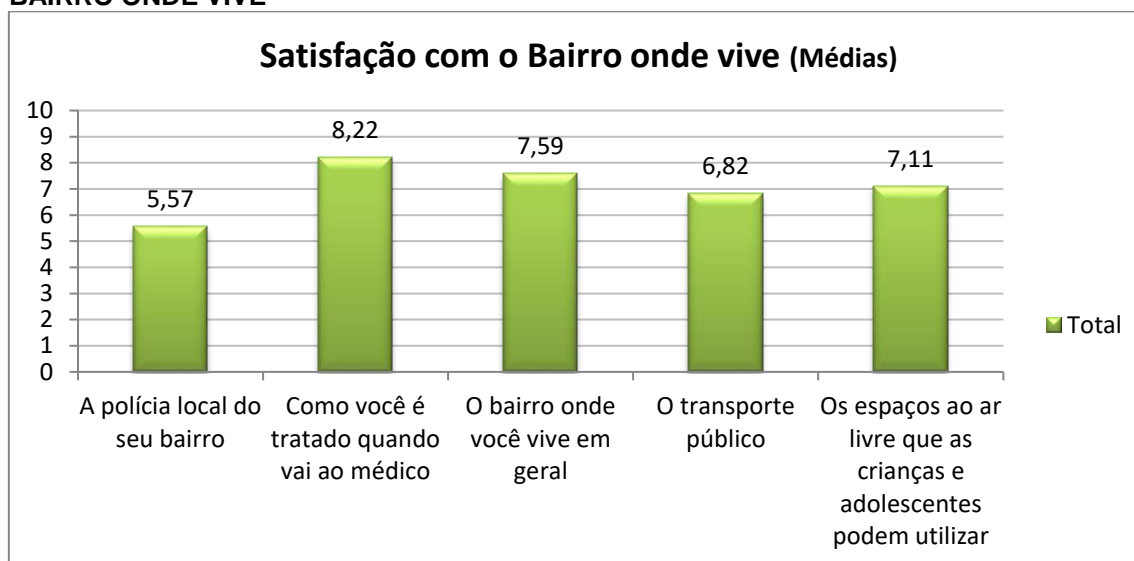


As meninas demonstraram estar mais insatisfeitas com a *zona onde vivem* se comparadas aos meninos, apresentando pontuações mais baixas também quando comparadas a amostra geral. Os alunos das escolas privadas também se mostraram ligeiramente mais insatisfeitos que os da escola pública em relação à *zona onde vivem*. E, por fim, as crianças e adolescentes que vivem num entorno urbano nos sinalizaram que estão mais insatisfeitas com seu *bairro* que aquelas que vivem no meio rural.

O gráfico 3 representa as médias gerais referentes à satisfação das crianças e adolescentes com os *serviços e espaços existentes em seu bairro*. Os alunos eram convidados a pontuar numa escala de 0 a 10, sendo 0 = *nada satisfeito* e 10 *significando estar totalmente satisfeito*, o seu nível de sua satisfação com a *polícia; o médico; o bairro em geral; o transporte público; os espaços de lazer ao ar livre*.

O bairro em que vivem é o âmbito da vida em que as crianças e adolescentes se encontram mais insatisfeitos, apresentando portanto, médias relativamente baixas quando comparadas com os demais âmbitos analisados: família, amigos e escola. Entre os itens analisados, as menores médias são relativas à satisfação com a *polícia local* (5,57%) e com o *transporte público* (6,82%). A média de satisfação mais alta tem relação com a *maneira como são tratados pelo médico* (8,22%).

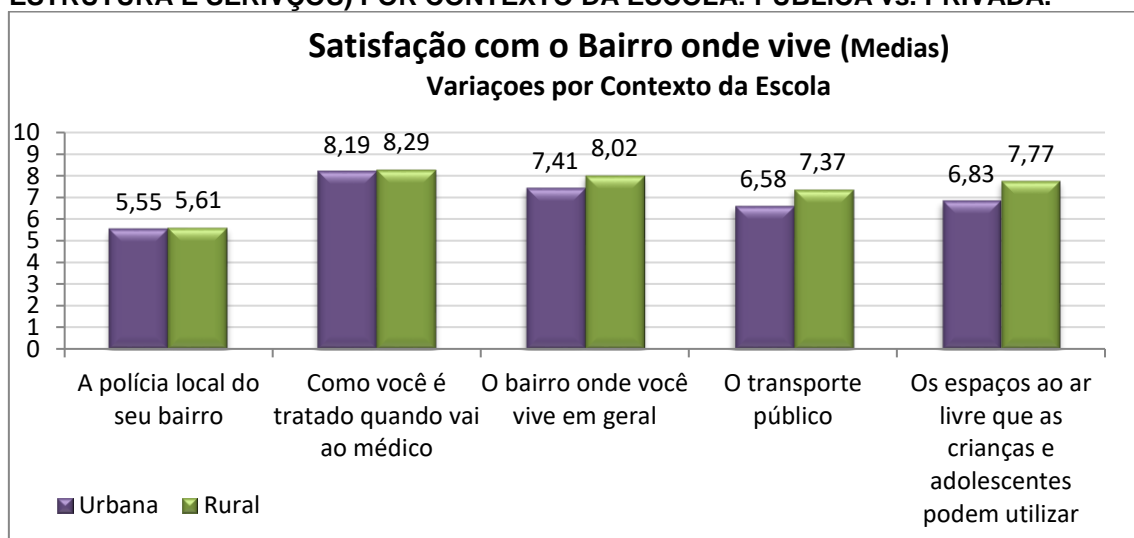
**GRÁFICO 3: MÉDIAS DE SATISFAÇÃO COM A INFRA-ESTRUTURA E SERVIÇOS DO BAIRRO ONDE VIVE**



Inexistem diferenças significativas entre as médias relacionadas às variações de gênero dos participantes para os itens em questão referentes à satisfação com os *serviços e espaços ao ar livre existentes no bairro*. Quanto às variações por tipo de escola, temos apenas para o item relacionado à satisfação com *a forma como é tratado pelo médico*, existe diferença significativa: os alunos das escolas públicas possuem média de satisfação inferior (8,14\*) aos das escolas privadas (8,68\*) para este mesmo item.

No gráfico 4 podemos visualizar as diferenças entre os alunos que estudam e vivem em entornos urbanos e rurais em relação à satisfação com os *serviços e espaços do bairro*.

**GRÁFICO 4: DIFERENÇAS NA SATISFAÇÃO COM ASPECTOS DO BAIRRO (INFRA-ESTRUTURA E SERVIÇOS) POR CONTEXTO DA ESCOLA: PÚBLICA vs. PRIVADA.**



Vemos diferenças significativas para os três últimos itens referentes: *ao bairro em geral*; *ao transporte público*; *às áreas de lazer*, onde os participantes da zona urbana apresentaram médias de satisfação significativamente mais baixas. Destacamos também a baixa satisfação com *a polícia local do bairro*, tanto para os alunos de contextos urbanos (5,55), como rurais (5,61).

No que diz respeito ao *sentimento de pertencer à comunidade em que vive* e a satisfação relacionada ao *convívio com os vizinhos*, foram apresentadas às crianças e adolescentes uma série de sentenças afirmativas onde eles deveriam responder por meio de uma escala tipo: *nada de acordo*; *pouco de acordo*; *de acordo*; *bastante de acordo*; *muito de acordo*; *não sei responder*.

Os valores referentes à soma entre as respostas tipo *bastante de acordo* e  *muito de acordo* são apresentados na Tabela C, onde também é possível identificar as variações no percentual de respostas quanto ao gênero, titularidade e contexto territorial da escola. De maneira geral as pontuações foram muito baixas e sempre inferiores a 50%.

**TABELA C: Senso de Comunidade (Percentagem para *Bastante de acordo* e *Muito de acordo*)**

<b>Variações de Gênero dos Participantes, Titularidade e Contexto da Escola</b>	<b>Menino</b>	<b>Menina</b>	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Urb.</b>	<b>Rural</b>	<b>TOTAL</b>
Eu penso que meu bairro é um bom lugar para eu viver.	35,3	31,2	32,5	36,9	30,3	40,2	<b>33,3</b>
Meus vizinhos e eu queremos coisas parecidas do bairro.	28,9	21,7	25,3	25,4	23,9	28,7	<b>25,3</b>
Eu consigo reconhecer muitas pessoas que vivem no meu bairro.	50,9	47,6	50,3	43,4	47,0	54,7	<b>49,3</b>
Eu me sinto em casa nesse bairro.	41,8	36,6	39,1	39,7	37,0	44,4	<b>39,2</b>
Poucos vizinhos me conhecem.	23,1	22,2	23,0	21,4	22,7	22,6	<b>22,7</b>
Eu me importo com o que os meus vizinhos pensam de minhas ações.	27,0	26,3	26,5	27,6	27,0	25,9	<b>26,6</b>
Se houver um problema nesse bairro as pessoas que vivem aqui podem resolvê-lo.	22,7	17,4	19,3	24,2	19,5	21,3	<b>20,1</b>
É muito importante para mim viver nesse bairro.	38,9	36,3	38,2	34,1	34,3	45,3	<b>37,6</b>
Pessoas nesse bairro geralmente não se dão bem.	22,9	18,5	21,6	16,1	19,9	22,4	<b>20,7</b>
Eu espero viver nesse bairro por um longo tempo.	47,5	46,6	47,8	42,9	44,7	52,4	<b>47,1</b>

Existe uma tendência, tanto para os participantes do sexo feminino como para os alunos das escolas situadas na zona urbana, em pontuarem percentagens mais baixas, *de bastante ou muito de acordo*, em todos ou quase todos os itens referentes à *escala de senso de comunidade*. Se verificarmos com atenção a Tabela C, veremos que apenas no item *eu me importo com o que os meus vizinhos pensam de minhas ações* os participantes da zona urbana pontuaram mais alto (27%) que os da zona rural (25,9%).

Em relação às variações entre percentagens de respostas dos alunos das escolas públicas e privadas, vemos que não existe uma tendência linear e que, por exemplo, os alunos das escolas privadas apresentaram percentuais mais elevados para *bastante ou muito de acordo* nos itens: *eu penso que o meu bairro é um bom lugar para viver*; *eu me importo com o que os meus vizinhos pensam de minhas ações*; *se houver um problema nesse bairro as pessoas que vivem aqui podem resolvê-lo*. Já os alunos das escolas públicas pontuaram mais alto em itens como: *eu consigo reconhecer muitas pessoas que vivem no meu bairro*; *é muito importante para mim viver nesse bairro*; *pessoas nesse bairro geralmente não se dão bem*; *eu espero viver nesse bairro por um longo tempo*.

### Discussões e Conclusão

A promoção de comportamentos saudáveis na infância, por meio de políticas transversais e programas educativos, é de fundamental importância. Para tanto, são imprescindíveis indicadores de bem-estar subjetivo que aportem uma visão positiva, na medida em que se referem a situações, comportamentos e relações que interferem positivamente na vida das crianças, complementando as análises dos aspectos negativos relacionados a experiências de pobreza e privação material, vulnerabilidade, exclusão social e discriminação (Casas e Bello, 2012).

A convenção dos direitos das crianças os concebe como sujeitos ativos de direito que devem ser escutados e tidos em conta ao expressarem livremente suas opiniões. As crianças podem e devem avaliar seu bem-estar subjetivo e serem convidadas a participar na elaboração de políticas, planos e programas voltados à melhoria de sua qualidade de vida, fixando a atenção também nos aspectos positivos a serem desenvolvidos. Cada âmbito do bem-estar ou satisfação com a vida (família, escola, amigos, uso do tempo, bairro, etc.) avaliada desde a perspectiva das próprias crianças e adolescentes, segundo aspectos que eles indiquem que são importantes em suas vidas, nos permite conhecer as novas culturas infantis sem ter que recorrer ao modelo adulto como referente único (Casas e Bello, 2012).

A importância de se discutir sobre os níveis de satisfação e bem-estar por âmbitos da vida das crianças e adolescentes pesquisados, problematizando os resultados e ressaltando as diferenças encontradas, está em poder pensar intervenções que contribuam a aumentar a saúde e a qualidade de vida daqueles grupos de crianças que, por distintos fatores psicossociais, apresentam seu bem-estar e qualidade de vida, diminuídos.

No que diz respeito à satisfação por âmbitos da vida é importante centrar as intervenções nos âmbitos relacionados ao bairro (e entorno comunitário), as relações interpessoais e a escola, dado que nesta ordem são os âmbitos que menos satisfeitos estão as crianças e adolescentes pesquisados. Vemos ainda, que a satisfação com os âmbitos da vida é menor entre os alunos das escolas públicas e urbanas e que diminui com o aumento da idade e a entrada na adolescência.

Entre os fatores que influenciam no bem-estar infantil sabemos que os fatores ambientais e relacionais exercem forte influência. A cidade ou zona onde vivem, e, sobretudo, o bairro como entorno mais próximo, podem funcionar como fatores de proteção (apoio social) ou de risco (estresse cotidiano) na vida das crianças. Sentir-se pertencendo a uma comunidade, ter bom relacionamento com os vizinhos, possuir espaços públicos seguros destinados à socialização e ao lazer, ter acesso à saúde, transporte, educação e segurança pública na zona onde vive é fundamental para a promoção do bem-estar infantil. Possuir um senso de comunidade gera sentimentos de segurança, proteção e colaboração entre as pessoas (Elvas e Moniz, 2010).

Lamentavelmente o âmbito do bairro onde vivem é um dos âmbitos que menos satisfação e bem-estar gera na vida das crianças brasileiras e nordestinas. Apenas 36,3% das crianças e adolescentes pesquisados podem afirmar com convicção que em seu *bairro existem lugares onde podem se divertir* e uma percentagem ainda menor, apenas 23,8% deles, afirma sentirem-se bastante ou muito *seguros quando caminham pelo seu bairro*. Entre os que pontuaram mais baixo para estes itens estão as meninas, os alunos das escolas privadas e todos aqueles alunos que vivem em entornos urbanos. Dados estes alarmantes, se compararmos, por exemplo, com os dados da pesquisa sobre bem-estar infantil realizada na Espanha, em que 74,1% afirmaram que estavam *muito de acordo* ou *de acordo* que *no seu bairro existem lugares onde podem brincar e se divertir* e 76,6% informaram que *se sentem seguros quando andam pelo bairro onde vivem* (Casas e Bello, 2012).

Vemos que o problema da violência urbana atinge, ainda que de maneiras distintas, todas as classes sociais, tendo repercussões gravíssimas no desenvolvimento infantil. E ainda, a falta ou precariedade dos espaços públicos destinados ao lazer e socialização subtrai, rouba e anula um dos direitos fundamentais para o desenvolvimento psicossocial saudável de toda criança: o direito de brincar.

No que diz respeito à avaliação feita pelas crianças dos serviços existentes em seu bairro (tais como *polícia, médico, transporte, áreas de lazer, etc.*), vemos que as maiores fontes de insatisfação são referentes à *polícia local* e ao *transporte público*, ambos com médias de satisfação bastante baixas (5,57 e 6,82 respectivamente). Os alunos das escolas públicas e urbanas pontuam médias de satisfação mais baixas em quase todos os itens referentes à avaliação do bairro, exceto para satisfação com os *espaços ao ar livre*, onde os alunos das escolas privadas apresentam médias inferiores. Se comparamos com os resultados em Espanha, vemos diferenças significativas no que se refere às médias de *satisfação das crianças e adolescentes com os serviços existentes no bairro: polícia* (7,22); *transporte público* (8,16); *médico* (9,22) e a *satisfação com o bairro onde vive em geral* (8,85) (Casas e Bello, 2012).

Em relação ao sentimento de pertença ao bairro e convívio comunitário, apenas 33,3% acreditam que *seu bairro é um bom lugar para viver*, somente 37,6% afirma que *é muito importante para eles viverem no seu bairro*, e apenas 39,2% afirmam *sentirem-se em casa no bairro onde mora*. Referente ao convívio e relacionamento com os vizinhos, menos de metade (49,3%) dos alunos participantes podem *reconhecer muitas das pessoas que vivem no seu bairro*, apenas 26,6% se *importam com o que os vizinhos pensam de suas ações* e menos ainda, 20,1%, podem afirmar



que se houver um problema no bairro, as pessoas que aí vivem são capazes de solucioná-lo. Existe uma tendência para que os alunos do sexo feminino e os alunos das escolas situadas na zona urbana apresentem pontuações ainda mais baixas que as apresentadas pela amostra total de participantes. Os alunos das escolas privadas pontuam mais alto nos itens relacionados: ao controle social: *se importam com o que os vizinhos pensam de suas ações*; ao poder de resolução de conflitos: *se houver um problema no bairro as pessoas que nele vivem são capazes de resolver*. Já os alunos das escolas públicas apresentam percentagens mais altas para itens relacionados ao convívio comunitário: *eu consigo reconhecer muitas pessoas que vivem no meu bairro*; sentimento de pertença: *é muito importante pra mim viver nesse bairro e eu espero viver nesse bairro por um longo tempo*; presença de relações conflituosas: *pessoas neste bairro geralmente não se dão bem*.

Conhecer os níveis de bem-estar subjetivo, em cada um dos distintos âmbitos da vida das crianças e adolescentes, nos ajudará a entender que áreas ou aspectos concretos são críticos, ou prioritários, no momento de desenhar e implementar políticas e ações de promoção de bem-estar e qualidade de vida na infância e adolescência (Casas e Bello, 2012; UNICEF, 2011). O conhecimento a ser aportado será fundamental para guiar o desenho de intervenções junto a população infantil que contribua com o desenvolvimento de comportamentos mais positivos e saudáveis. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam tornar visível a importância de unir esforços na promoção do bem-estar infantil, por meio da realização de projetos de intervenção na família, escola e comunidade com a participação de todos os atores sociais envolvidos.

## Referências

- Alcantara, S.C., Abreu, D.P. & Farias, A.A. (2015). Pessoas em situação de rua: das trajetórias de exclusão social aos processos emancipatórios de formação de consciência, identidade e sentimento de pertença. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (1), 129-143.
- Assis, S.G., Avanci, J., & Oliveira, R.V.C. (2009). Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. *Revista de Saúde Pública*, 43 (Supl 1), 92-100.
- Buss, P.M. & Pellegrini Filho A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*. 17(1), 77-93.
- Casas, F. & Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Unicef: Madrid.
- Chavis, D.M., Hogge, J.H., McMillan, & D.W., Wandersman A. (1986). Sense of Community through Brunswik's lens: A first look., *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 24-40.
- Comissão para os determinantes sociais da saúde-CDSS. (2010) *Redução das desigualdades no período de uma geração: igualdade na saúde através de ação sobre os seus determinantes sociais: relatório final*. [internet] Genebra: OMS. Acessível em 26 de junho de 2015: <[http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789248563706\\_por.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789248563706_por.pdf)>.
- Corraliza, J.A. (2011). La ciudad vulnerable. In: Fernandez B, Vidal T, (ed.), *Psicología de la ciudad. Debates sobre el espacio urbano*. Barcelona: UOC.
- Elvas, S. & Moniz, M.J.V. (2010). Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*, 28 (3), 451-464.
- Fundo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Niños y niñas en un mundo urbano. Estado mundial de la infancia 2012*. [internet] Nueva Cork: División de comunicaciones de UNICEF. Acessível em 26 de junho de 2015: [http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF\\_SP\\_01052012.pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF_SP_01052012.pdf)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2011). *Situação da Adolescência Brasileira 2011 - O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro.
- McMillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *American Journal of Community Psychology*, 14 (1): 6-23.
- Ozella, S. & Aguiar, W. (2008). Desmistificando a Concepção de Adolescência. São Paulo: PUC. In *Cadernos de Pesquisa*, 38, (133), 97-125.
- Prezza, M. & Constantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: Investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 181-194.
- Rodríguez-Marín J. (2001). *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis Psicología.

- Sameroff, A.J. (1998). Environmental risk factors in infancy. *Pediatrics*, 102 (5) Suppl E, 1287-92.
- Sarason, S. (1974). *The perception and conception of a community. The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass. pp.130-160.
- Sarriera, J.C., Strelhow, M.R.W., Bedin, L.M., Moura Jr, J.F., Rodrigues, A.L., & Calza, T.Z. (2015). Adaptation of the Sense of Community Index for Brazilian children. *Padéia (Ribeirao Preto)*, 25 (60), 39-47.
- Schütz, F., Sarriera, J., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 19-30.
- Whitehead, M. (2000). *The concepts and principles of equity and health*. Copenhagen: World Health Organization. (EUR/ICP/RPD 414, 7734r).

# crianças, cidade e cidadania

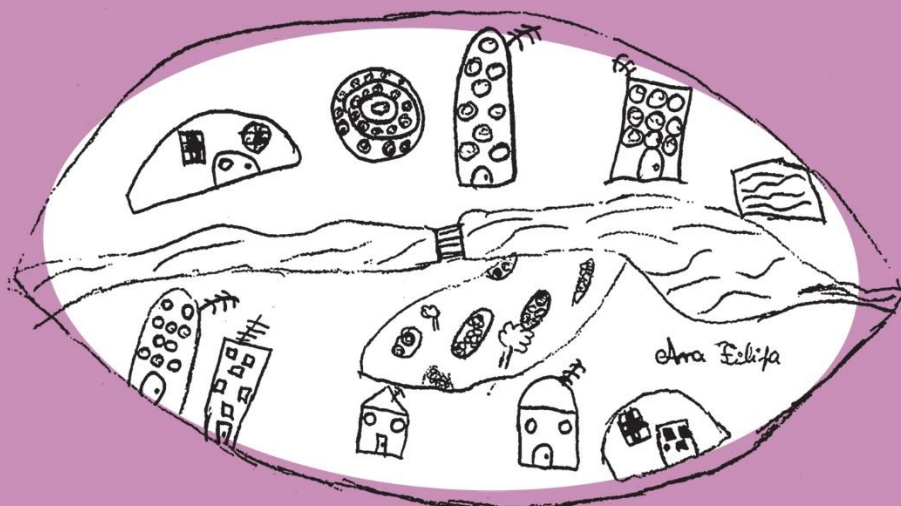
colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



## **Pensar geograficamente os espaços urbanos e rurais em mudança**

**Carla Sofia Oliveira**

Escola Secundária de Felgueiras  
carlasofia.geo@gmail.com

**Resumo** - A Educação Geográfica permite-nos 'pensar geograficamente' o mundo em mudança (Lambert, 2006; Solem, Lambert & Tani, 2013), ou seja, compreender as relações sistemáticas entre as pessoas, os lugares e os contextos. Muitos dos desafios contemporâneos - as alterações dos espaços urbanos e rurais, as mudanças climáticas, as escolhas energéticas, a globalização - não podem ser compreendidos sem a perspetiva geográfica. Não há dúvida que a Geografia ajuda-nos a sermos cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global (GA, 2009). Fisher & Binns (2000), Rodríguez Lestegás (2002), Souto González (2003), Miranda (2009) e Esteves (2010) alertam para outro facto importante, o da Geografia ser uma disciplina dinâmica que desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a cidadania do século XXI. Se a educação não abordasse os espaços e os lugares sentir-nos-íamos 'perdidos', não ocorrendo, assim, uma correta compreensão da realidade (Walford, 2000). É fundamental estimular os alunos a 'viver' a Geografia (Lambert, 2006; GA, 2009; Brooks, 2010; Biddulph, 2011). Nesse sentido, o professor deverá: valorizar as 'geografias' pessoais dos seus alunos, ou seja, as suas experiências quotidianas e relações com o mundo; abordar temas diretamente relevantes para a vida dos seus alunos; analisar os contextos e problemas locais contextualizando-os globalmente. Para que a Geografia, ao longo do século XXI, desempenhe um papel preponderante na educação de cidadãos geograficamente competentes, e continue a ser o veículo e o contexto de muitas oportunidades de descoberta/pesquisa e aprendizagem, é fundamental que os professores, de modo a ir ao encontro das características e necessidades dos seus alunos e a atingir os objetivos de aprendizagem traçados, continuem a desenvolver diversos estilos e estratégias de ensino e a utilizar uma grande diversidade de recursos. Este estudo compara as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia. Os dados, obtidos através da aplicação de um questionário a 60 avaliadores e 110 avaliados, sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores.

**Palavras-chave:** ensino da Geografia, conhecimento geográfico, espaços urbano e rural, cidadania

### **1. Introdução**

A Educação Geográfica permite-nos 'pensar geograficamente' o mundo em mudança e assim, dar-lhe sentido. Muitos dos desafios contemporâneos – as alterações dos espaços urbanos e rurais, as mudanças climáticas, as escolhas energéticas, a segurança alimentar, a globalização - não podem ser compreendidos sem a perspetiva geográfica. Se a educação não abordasse os espaços e os lugares sentir-nos-íamos 'perdidos' e não poderia ocorrer uma correta compreensão da sociedade, do ambiente (Walford, 2000), das mudanças, dos conflitos e outros acontecimentos importantes que têm impacto nas nossas vidas atualmente e que nos poderão afetar num futuro próximo. Não há dúvida que a Geografia ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões, a sermos cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global (GA, 2009). Fisher & Binns (2000), Rodríguez Lestegás (2002), Souto González (2003), Miranda (2009) e Esteves (2010) alertam para outro facto importante, o da Geografia ser uma disciplina dinâmica que desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a cidadania do século XXI. Nunes & Braga (2012) também partilham de tal opinião, quando referem que a Geografia deve promover a problematização do conhecimento e a construção de aprendizagens significativas, úteis e funcionais, que promovam o desenvolvimento intelectual e cívico dos alunos.

### **2. Objetivo da investigação**

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o ensino da Geografia e o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam

contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o ensino da Geografia. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia.

### 3. Fundamentação Teórica

#### 3.1 A Educação Geográfica e os espaços

Atualmente assistimos a um avanço significativo do ensino e aprendizagem da Geografia, com a valorização da necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos pensarem através da Geografia (Balderstone, 2000). A valorização do pensamento geográfico pressupõe que o currículo de Geografia no século XXI intensifique as oportunidades para os alunos realizarem análises críticas (Davidson & Catling, 2000). O currículo geográfico não deve ser transmitido e recebido mas deve ser um corpo de conhecimento processado e criado pelos alunos (Watkins, 2006), não de forma individual, mas com os outros.

O conhecimento geográfico ao ser coconstruído e centrado nos alunos, cria oportunidades para que estes contribuam com os seus conhecimentos prévios, experiências, que expressem as suas opiniões e confusões (Roberts, 2009), ou seja, 'vivam' a Geografia (Lambert, 2009). Para além de valorizar as 'geografias' pessoais dos jovens, é importante que o professor faça uma interpretação criativa do currículo, de modo adaptá-lo ao contexto local em que se insere (Rawling, 1996; Brooks, 2011). Para Houtsonen (2004), corroborando a opinião de Rawling (1996) e de Brooks (2011), o profissionalismo dos professores de Geografia manifesta-se através da sua capacidade de utilizar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo contexto social, económico, cultural em que se insere.

Para que o ensino de Geografia estimule a aprendizagem contextualizada, globalizada, significativa deve promover um ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP). Apesar de existir pouca informação disponível acerca da utilização da ABRP na Geografia, Pawson *et al.* (2006) consideram viável a sua aplicação na Educação Geográfica. Tal opinião é partilhada por Schell, Roth & Mohan (2013), que consideram que a ABRP se adequa bem à Educação Geográfica mas não é sistematicamente aplicada. Na opinião de professores de Geografia e de Ciências, que participaram no estudo realizado por Leite *et al.* (2013), os professores precisam de formação em ABRP, mas também acompanhamento, por pessoas mais conhecedoras deste tipo de ensino, nas primeiras tentativas de implementação da ABRP, para que estas sejam bem sucedidas.

Para além de ser uma disciplina cheia de oportunidades para os alunos colocarem em prática e desenvolverem competências transversais, a Educação Geográfica tem uma especificidade que lhe é peculiar: propicia ao estabelecimento de 'pontes' com diversas áreas do saber. Como refere Merenne-Schoumaker (2005), cada aula de Geografia deve ser entendida como uma 'obra de engenharia' onde se estabelecem ligações com diversas áreas do saber.

No sentido de clarificar as relações/conexões da Educação Geográfica com a Educação Ambiental e com a Educação para o Desenvolvimento foi elaborada a Carta Internacional da Educação Geográfica (1992). Posteriormente, no ano 2000, foi elaborada, pela União Geográfica Internacional, a Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural, evidenciando as relações entre a Educação Geográfica e a Educação para a Cidadania. Mais recentemente, em 2007, a União Geográfica Internacional elaborou a Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável.

Paralelamente ao contributo para a Educação Ambiental, a Geografia, através dos diversos temas que aborda, também tem um importante papel a desempenhar, por exemplo, no que diz respeito a auxiliar os jovens a construir uma nova identidade, a identidade plural e intercultural (Garzón, 2008), aprofundando gradualmente a sua cidadania europeia (Horta & Dias, 2006; Lestegás, 2006), assim como a sua cidadania global (Scoffham, 2000; Souto González, 2011).

Para que a Geografia, ao longo do século XXI, desempenhe um papel preponderante na educação de cidadãos geograficamente competentes, e continue a ser o veículo e o contexto de muitas oportunidades de descoberta/pesquisa e aprendizagem, é fundamental que os professores, de modo a ir ao encontro das características e necessidades dos seus alunos e a atingir os objetivos de aprendizagem traçados, continuem a desenvolver diversos estilos e estratégias de ensino e a utilizar uma grande diversidade de recursos. Na opinião de diversos investigadores (Merenne-Schoumaker, 2005; Lambert & Balderstone, 2010; Gomes, 2013), a Geografia é uma disciplina rica em recursos educativos, podem estes ser criados pelo Professor

ou provir da aprendizagem informal, e também constituírem importantes recursos pedagógicos. Assim, as experiências quotidianas, as festas, a visita a museus, a centros de ciência, a leitura de jornais e de revistas, os programas televisivos, as obras literárias, os anúncios publicitários, a internet, os filmes, os jogos apesar de serem recursos promotores da aprendizagem informal também apresentam um elevado potencial pedagógico, podendo servir de ponto de partida para a abordagem de diversos conteúdos geográficos.

Em síntese, o ensino de Geografia é uma verdadeira janela sobre o mundo, sobre os territórios próximos ou longínquos (Merenne-Schoumaker, 2005), e assim ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões mais informadas. Os conhecimentos geográficos permitem-nos compreender criticamente o mundo e as forças que o estruturam, mas também possibilitam intervenções e previsões sobre ele.

#### **4. Metodologia**

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário.

Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes.

O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). A maioria dos professores avaliadores e avaliados tem uma situação profissional estável, visto pertencerem ao quadro de escola. No que diz respeito ao tempo de serviço, a maioria dos professores avaliadores (61,7%) possuem 26 ou mais anos de serviço enquanto a maior percentagem de professores avaliados (43,6%) possui entre 16 e 25 anos de serviço, embora ainda seja relevante a percentagem (35,5%) de professores que possuem entre 6 e 15 anos de serviço. As maiores percentagens dos professores avaliadores (48,3%) e dos avaliados (41%) têm idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos. A percentagem de professores avaliadores que possui 55 ou mais anos de idade ainda é considerável (32%). Também é relevante a percentagem de professores avaliados (36,4%) que possui idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos.

Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal. As professoras avaliadoras, todas elas pertencentes ao Quadro de Escola/de Agrupamento, encontravam-se a lecionar na respetiva escola há diversos anos. As professoras avaliadoras apresentavam idades que oscilavam entre os 50 e os 58 anos e as professoras avaliadas entre os 30 e os 47 anos. Quanto ao tempo de serviço, as professoras avaliadoras possuíam mais anos de serviço (oscilava entre 28 e 32 anos) do que as professoras avaliadas (oscilava entre 4 e 24 anos).

O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos *a posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados de Geografia.

#### **5. Análise e discussão de resultados**

Quando questionámos os avaliadores e os avaliados sobre a importância das diversas modificações que os professores podem fazer no ensino da Geografia, constatou-se que metade ou mais dos professores, quer avaliadores quer avaliados, consideraram Muito Importante a

modificação A (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), a modificação B (avaliadores: 60,0%; avaliados: 70,9%) e a modificação C (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), sendo as percentagens um pouco mais elevadas no caso dos avaliados (tabelas 1 e 2).

*Tabela 7: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)*

Modificações	(N=60)				
	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	5,0	1,6	23,4	65,0	5,0
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	1,7	5,0	28,3	60,0	5,0
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	1,7	3,3	40,0	50,0	5,0
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	5,0	55,0	35,0	5,0
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	5,0	20,0	45,0	25,0	5,0
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,7	8,3	53,3	31,7	5,0
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	1,7	5,0	45,0	43,3	5,0

*Tabela 8: Opiniões dos avaliados relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)*

Modificações	(N=110)				
	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	1,8	4,5	15,5	76,4	1,8
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	0,0	2,7	25,5	70,9	0,9
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	0,0	2,7	40,0	56,4	0,9
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	10,0	30,9	58,2	0,9
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	2,7	19,1	41,8	35,5	0,9
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,8	12,8	40,0	44,5	0,9
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	0,9	11,8	40,0	46,4	0,9

A modificação D, relativa ao incremento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, foi considerada Muito Importante pela maioria dos avaliados (58,2%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (55,0%). Por um lado, parece que há mais avaliados do



que avaliadores predispostos para a introdução de mudanças no ensino da Geografia, o que, do ponto de vista da ADD não é o mais interessante, pois coloca questões sobre a formação e o perfil dos avaliadores. Por outro lado, as percentagens elevadas favoráveis às mudanças eram de esperar atendendo à literatura da especialidade (Scoffham, 2000; Horta & Dias, 2006; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Na entrevista foi solicitado às professoras que explicassem o facto de mais de 60,0%, tanto dos avaliadores como dos avaliados, terem considerado Muito Importante introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos (modificação A). Segundo as professoras entrevistadas, essa opinião poderá ter diversas explicações, entre elas:

- i) a valorização da transmissão de conhecimentos no processo de ensino da Geografia:  
“[...] as pessoas encararam o processo ensino e aprendizagem quase como o debitar dos conteúdos.” (EP3)
- ii) uma interpretação limitada dos programas/orientações curriculares:  
“Eu acho que as pessoas não fizeram uma leitura muito boa do nosso programa. Porque o nosso programa quase todo ele está relacionado com o quotidiano só se nós não quisermos, não é?” (EA2)  
  
“Se calhar, temos um problema, neste momento, que é um demasiado apego às Orientações Curriculares e pouca flexibilização quanto àquilo que se leciona. Acho que há uma grande preocupação com o cumprimento da planificação [...] e depois, muitas vezes, acaba-se por menosprezar o que muitas vezes é o mais importante, que são as experiências quotidianas e experiências ancoradas naquilo que é o contexto das turmas e dos alunos.” (EP5)
- iii) a não compreensão do real objetivo da Educação Geográfica:  
“[...] acho que não estão a perceber qual é o real objetivo do ensino da Geografia, peço muita desculpa mas acho que só pode ser isso. Nós temos conteúdos e depois os métodos que usamos para os transmitir aos alunos depende do professor e eu acho que não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia, não é? Porque tudo que nós olhamos, como eu costumo dizer aos meus alunos, vocês olham à vossa volta tudo é Geografia, tudo é suscetível de uma interpretação geográfica [...]” (EA5)

A entrevistada EP4 não concorda com os colegas que responderam ao questionário, porque, em sua opinião, a quase totalidade dos conteúdos de Geografia estão relacionados com o dia-a-dia, pelo que a modificação A não deveria ser necessária:

“Não consigo perceber a ideia dos professores que disseram isso, porque acho que não faz qualquer sentido. [...] Eu acho que vou ser a ovelha ranhosa do teu estudo, mas eu acho que só depende dos professores, não depende de mais ninguém, acho que muitos conteúdos dados em Geografia, a maioria, 90% estão relacionados com o dia a dia, com o que se ouve nas notícias.” (EP4)

Depois, procurámos averiguar se as professoras entrevistadas consideravam Muito Importante introduzir conteúdos capazes de melhorar a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos e constatámos que todas elas consideraram que os conteúdos programáticos já permitem essa relação, manifestando, por isso, uma opinião contrária à da maioria dos professores que responderam ao questionário. Os excertos seguintes das respetivas entrevistas ilustram-no:

“[...] não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia.” (EA5)

“Faz parte do esforço que o professor tem que fazer de relacionar a vida quotidiana com as aprendizagens e isso eu acho que é mesmo uma mais-valia da Geografia.” (EP2)

“[...] o professor tem toda a liberdade de, a qualquer momento, refazer as suas planificações e de ajusta-las ao quotidiano.” (EP5)

Esta relação do conhecimento científico com a vida quotidiana dos jovens e com os seus conhecimentos prévios tem sido preconizada por diversos investigadores, entre os quais se encontram Rawling (2006) e Schell, Roth & Mohan (2013). No entanto, como constatou Pires (2013), muitas investigações sobre o ensino de Geografia indicam que as situações de

aprendizagem, geralmente, são mecânicas e repetitivas, e não têm em conta a experiência pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos em relação com o assunto em leçãoção.

A modificação F, relativa ao incremento da interdisciplinaridade, foi considerada Muito Importante pela maior percentagem dos avaliados (44,5%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (53,3%). A opinião destes professores é concordante com o defendido por Merenne-Schoumaker (2005), que considera que cada aula de Geografia deve ser entendida como uma obra de engenharia, onde são construídas 'pontes' entre as diversas áreas do saber.

A maioria, tanto dos avaliadores (tabela 1) como dos avaliados (tabela 2), considerou, ainda, Importante ou Muito Importante a modificação E, relativa ao aumento da frequência de visitas de estudo (70,0% e 77,3%, respetivamente), assim como a modificação G, referente à intensificação do trabalho colaborativo entre os alunos (88,3% e 86,4%, respetivamente). Butt (2002), Lambert & Balderstone (2010) valorizam, tal como a maioria dos avaliadores e dos avaliados, o papel das visitas de estudo no ensino da Geografia.

No sentido de aprofundarmos os dados recolhidos, por questionário, e em situação de entrevista, solicitámos às professoras que nos indicassem se consideravam que o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam, ou não, de ser melhorados e verificámos que todas responderam afirmativamente. A melhoria enunciada pela maioria das avaliadoras entrevistadas (EA2, EA3, e EA5) está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mais especificamente com o 'tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo' (tabela 3). As citações seguintes são ilustrativas destas opiniões:

"Apreendam as coisas por eles e nós não lhes damos tudo e eles estarem perfeitamente sem fazerem nada. Acho que a aprendizagem feita assim é a melhor forma, não é? É só aprender fazendo é que uma pessoa consegue aprender. [...] e acho que a Geografia tem que ir por esse lado." (EA3)

Penso que pode ser melhorado pelo seguinte: eu dá-me ideia que é capaz de ainda haver um ensino da Geografia muito enciclopédico. Eu garanto que não o faço, sempre fui contra isso. Eu sou mais do género de pesquisar, relacionar, cruzar matéria [...] mas a sensação que eu tenho é que ainda há muito aquele género de professores que fazem resumos [...], principalmente no ensino básico. Aí é que eu acho que devia ser melhorado [...]. Eu tive ensino básico há 3 ou 4 anos e é um desespero porque a gente luta contra o tempo, tem um programa para cumprir [...], não há muito tempo para pôr os alunos a pensar e a descobrir por eles próprios, quase não há hipóteses e, portanto, aí é que eu acho que tem que ser feito mesmo um trabalho de fundo. No secundário eu não sinto isso porque temos uma carga letiva que dá tempo para isso tudo e, portanto, no ensino básico isso era importante alterar-se." (EA5)

*Tabela 9: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente a possíveis melhorias a implementar no ensino e aprendizagem da Geografia*

Melhorias a implementar		Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA 1	EA 2	EA 3	EA 4	EA 5	EP 1	EP 2	EP 3	EP 4	EP 5
Relacionadas com as metodologias de ensino da Geografia	Adequar o processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-
	Incrementar a articulação interdisciplinar	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-
	Valorizar a componente prática	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-
	Tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-
	Intensificar as saídas de campo (dentro ou fora da escola)	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-
Relacionadas com os recursos didáticos	Trazar para a aula objetos ou descrições de acontecimentos do quotidiano	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
	Valorizar as Tecnol. Inf. Geográfica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Relacionadas com os conteúdos da disciplina	Valorizar conteúdos relacionados com a Geografia Física	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
	Valorizar a análise dos fenómenos naturais e humanos à escala nacional	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
	Inter-relacionar os diversos conteúdos abordados na Geografia	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
	Reformular os programas	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-

Por seu lado, a maioria das avaliadas entrevistadas referiram os seguintes aspetos (tabela 3):

i) valorizar da componente prática (três de cinco avaliadas):

“Apostar no desenvolvimento da componente prática da Geografia, o que poderia motivar mais os alunos, dar-lhes mais competências para o futuro, acaba por não ser feito. Para mim é o maior problema com que se depara a Geografia hoje em dia.” (EP2)

ii) incrementar articulação interdisciplinar (três de cinco avaliadas):

“ Em 1.º lugar: acho que devíamos trabalhar muito mais de forma interdisciplinar, parece uma ideia já muito antiga. Porque o falarmos em interdisciplinaridade só falamos no papel, só andamos a falar no papel porque na prática ... Quando estudas os dois programas, como eu tive de estudar, o programa de História do 3ºciclo e o programa de Geografia, vez que é possível pontos de encontro que nós nas escolas não fazemos. Não te posso dizer que são os colegas de História é que não são abertos, não é nada disso, até se calhar estão disponíveis. Nós, o de cima da cátedra, é que ainda não temos esta forma de trabalhar, já acontece nos países nórdicos que é trabalhar de forma interdisciplinar. As matérias ficam muito mais interessantes. Dar determinada matéria, por exemplo a questão da natalidade que damos no 8ºano, já falam na Grécia na questão da fertilidade, seria muito mais interessante trabalhar isto de uma forma continuada, sem balizas cronológicas. Pronto, época contemporânea e acabou ... nós só falamos na época contemporânea, a Geografia no 3º ciclo e secundário é contemporânea.” (EP3)

iii) adequar do processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos (três de cinco avaliadas):

"Eu acho, que não é só da Geografia mas de todos precisam de ser melhorados, adaptando-se às novas formas de estar. Eu penso que sim." (EP1)

As entrevistadas que sugeriram melhorias relacionadas com as metodologias de ensino da Geografia partilham da opinião, entre outros investigadores, de Balderstone (2000) e de Lambert & Balderstone (2010), que consideram que o professor de Geografia deve desenvolver diversos estilos e estratégias de ensino de forma a melhorar o seu desempenho profissional quotidiano.

## 6. Conclusões

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores acerca do ensino da Geografia.

Metade ou mais dos professores avaliadores e dos professores avaliados consideraram Muito Importante as seguintes modificações: 'Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos', 'Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania' e 'Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas'. A modificação relativa ao incremento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação foi considerada Muito Importante pela maioria dos avaliados mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores. Note-se que elevada percentagem de professores favoráveis à mudança era de esperar atendendo à literatura da especialidade (Lam, Lai & Wong, 2009; Roberts, 2010; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Todas as professoras entrevistadas consideraram que o processo de ensino e aprendizagem da Geografia precisa de ser melhorado. A melhoria enunciada pela maioria das avaliadoras entrevistadas está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mais especificamente, com 'tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo'. Por seu lado, a maioria das avaliadas entrevistadas referiram os seguintes aspetos: o valorizar da componente prática (três de cinco avaliadas), o incrementar articulação interdisciplinar (três de cinco avaliadas) e o adequar do processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos.

Para que a Geografia Escolar mantenha o seu potencial educativo e continue a ser relevante, atrativa e motivadora para os alunos é essencial que os professores de Geografia abracem um importante desafio educativo: continuem a explorar, em ambientes ativos de aprendizagem e centrados no aluno, uma grande diversidade de recursos educativos; a diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem; a adaptar o currículo geográfico, com o auxílio dos alunos, às novas temáticas emergentes, entre elas as relacionadas com o desenvolvimento sustentável, com a cidadania; a educar os futuros cidadãos, globais e digitais, de forma a fomentar o pensamento crítico e inovador.

## 7. Referências bibliográficas

- Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching* (pp.113-129). Londres: Paul Chapman.
- Biddulph, M. (2011). Young people's geographies: implications for secondary school geography. In G. Butt (ed.), *Geography, education and the future* (pp. 44-63). Londres: Continuum.
- Brooks, C. (2010). Why geography teachers' subject expertise matters. *Geography*, 95 (3),143-148.
- Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 165-179). Londres: Continuum.
- Butt, G. (2002). *Reflective teaching of geography 11-18*. Londres: Continuum.
- Davidson, G., & Catling, S. (2000). Towards the question-led curriculum 5-14. In C. Fisher, T. Binns (eds.), *Issues in geography teaching* (pp.271-295). Londres: Routledge.
- Delgado Peña, J., & García Mestanza, J. (2013). Competencias digitales geográficas y trabajo de campo en un ambito urbano: el proyecto Outdoor ICT. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia*, 349 – 364.

- Esteves, M. (2010). *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Fisher, C., & Binns, T. (2000). Introduction. In C. Fisher, T. Binns (eds.), *Issues in geography teaching* (pp.1-5). Londres: Routledge.
- GA (2009). *A different view: a manifesto for the Geographical Association*. Sheffield: Geographical Association.
- Garzón, J. (2008). Por qué enseñamos geografía e historia? Es tarea educativa la construcción de identidades? *History Education*, 27, 37-55.
- Gomes, A. (2013). *Geografia, imagens e sons: possibilidades de ensino-aprendizagem a partir de documentários*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.
- Graves, N., & Murphy, B. (2000). Research in geography textbooks. In A. Kent (ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp. 229-237). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Hortas, M., & Dias, A. (2006). Geografia, História e diversidade na construção da cidadania europeia. In M. Gaite, L. López, O. García (coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 129-144). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Houtsonen, L. (2004). Developments in teacher training in Finland: emerging models of geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13 (2), 190- 195.
- Lambert, D. (2006). What's the point of teaching geography? In D. Balderstone (ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 30-37). Londres: Geographical Association.
- Lambert, D. (2009). A different view. *Geography*, 94, 119-125.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Leite, L. et al. (2013). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspectivas de professores de ciências e geografia. *Journal of Science Education*, 14, 28 – 32.
- Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie – Organiser les apprentissages*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didática: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.
- Nunes, S., & Braga, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. In R González, M. Torres e M. Gaite (eds.), *La educación geográfica digital* (pp.49-57). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu
- Pawson, E. et al. (2006). Problem-based Learning in geography: towards a critical assesement of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (1), 103– 116.
- Pires, L. (2013). De onde eu vejo o mundo: a cidade como laboratório para a construção do conhecimento geográfico e de aprendizagens significativas. *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 305-318.
- Rawling, E. (1996). The impact of National Curriculum on school-based curriculum development in secondary geography. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.100-132). Londres: Cambridge University Press.
- Roberts, M. (2009). Investigating geography. *Geography*, 94, 181 – 188.
- Rydant, A. et al. (2013). Student perceptions of fieldwork utility across three international field courses. *Review of International Geographical Education Online*, 3 (2), 189-203.
- Scoffham, S. (2000). Europe matters. In C. Fisher, T. Binns (eds.), *Issues in geography teaching* (pp.219-233). Londres: Routledge.
- Rivera, J. (2009). La revolución comunicacional, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, 287-310.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A. G. E.*, 33, 173-186.
- Schell, E., Roth, K., & Mohan, A. (2013). *A road map for 21st century geography education: instructional materials and professional development (a report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century*

- Geography Education Project*). Washington, DC: National Council for Geographic Education. (disponível em: <http://natgeoed.org/roadmap>, acedido em 01/02/2014)
- Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). Geocapabilities: toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *Review of International Geographical Education Online*, 3, (3), 214- 229.
- Souto González, X. (2003). A xeografía e a educación da cidadanía. *Revista da Faculdade de Letras - Geografia*, XIX, 25-46.
- Souto González, X. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene*, 1, 128-139.
- Walford, R. (2000). Wider issues for the future. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.296-313). Londres: Routledge.
- Watkins, C. (2006). *Classrooms as learning communities* . Londres: Routledge.

## O lugar do brincar na pré-escola: um estudo exploratório

**Carla Cilene Baptista da Silva**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil  
[carlaci@gmail.com](mailto:carlaci@gmail.com)

**Mariana Pereira Simonato**

Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva/INCA, Brasil  
[marianasimonato@hotmail.com](mailto:marianasimonato@hotmail.com)

**Andrea Perosa Saigh Jurdi**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil  
[andreajurdi@gmail.com](mailto:andreajurdi@gmail.com)

### Resumo

O brincar é a principal atividade que a criança exerce durante a infância. Com a entrada cada vez mais cedo da criança na escola é essencial investigar o lugar do brincar nesta instituição. O presente estudo tem caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Os objetivos foram identificar a concepção do brincar de educadores de pré-escola e caracterizar o lugar que o brincar ocupa em escolas de educação infantil, como atividade com potencial para promover práticas educativas e de apropriação da cultura. Para isto, foram realizadas entrevistas com 11 educadoras de 4 escolas públicas que atendem crianças dos dois aos cinco anos, num município de médio porte do estado de São Paulo, Brasil, e observações participativas nos horários de parque. Os dados das entrevistas foram agrupados por semelhança nos seguintes núcleos temáticos: *lugar para brincar, ferramenta pedagógica e concepções do brincar*. Os resultados mostraram que a maioria das educadoras concebe o brincar como uma atividade natural e espontânea da criança e que poucos o consideram uma atividade influenciada pelo contexto sociocultural. Também foi possível identificar que os educadores valorizam mais o jogo pedagógico, como uma ferramenta para alcançar objetivos didáticos, em detrimento do brincar livre da criança, que fica restrito ao horário do parque. As observações dos horários de parque permitiram apontar que há grande interferência dos educadores nas brincadeiras no sentido de disciplinar e reforçar a importância das regras sociais. Porém, quase não há momentos de interação criança-educador no sentido de incentivar a liberdade de expressão e de imaginação. Entende-se que a escola tem papel fundamental na vida da criança, principalmente no período pré-escolar quando as crianças são apresentadas às regras sociais, a novos conhecimentos, relações e experiências. Portanto, é fundamental que o brincar, numa perspectiva sociocultural, esteja presente entre os educadores, enquanto atividade que possibilita que a criança esteja em contato com a cultura e situações sociais, aja sobre a realidade, transformando e sendo transformada por ela.

**Palavras-chave:** brincar, desenvolvimento infantil, educação pré-escolar.

### Brincar: perspectiva sócio cultural

O brincar é um tema amplamente discutido pela literatura em diversas áreas de conhecimento e várias definições foram formuladas, porém não há unanimidade entre os estudiosos no assunto. Segundo Ferland (2006), o brincar é um fenômeno complexo, difícil de compreender e conceituar.

Brougère (2008) afirma que algumas concepções falham ao não considerar a dimensão social do jogo, a qual não se pode descartar, assim como outros comportamentos da atividade humana. Segundo o autor, “brincar não é uma dimensão interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (p.20). Afirma ainda que o que caracteriza o jogo é menos o seu objetivo, mas sim, o modo como se brinca, o estado de espírito de quem brinca.

Na concepção sócio-histórica de educação, o brincar é visto como atividade fundamental, uma vez que representa um espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e de cultura (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001).

As bases dessa afirmação estão nas concepções de Vigotski (1998) que correlacionam o materialismo histórico de Marx e Engels com as questões psicológicas concretas, nas quais a



ação humana e o uso de instrumentos é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Nessa perspectiva, é na relação com o outro e com o meio sociocultural que o sujeito se desenvolve e aprende, e na infância temos como objeto principal o brincar, atividade fundamental que a criança exerce. A criança ao frequentar a escola estabelece relações com os sujeitos que ali estão, suas ações e interações são fundamentais para o seu desenvolvimento e irão contribuir para sua formação como sujeito.

### **O brincar na educação infantil**

Queiroz, Maciel e Branco (2006) destacam que a brincadeira está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, como um de seus princípios norteadores, que a define como um direito da criança para desenvolver seu pensamento e capacidade de expressão, além de situá-la em sua cultura.

Em consonância com este documento, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam sobre a organização do Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil. Este documento estabelece como os dois grandes eixos norteadores da prática pedagógica que compõem a proposta curricular: as interações e a brincadeira.

Porém, parece que a utilização do brincar na educação é ambígua. Segundo Kishimoto (2001), o brincar na educação infantil tem duas significações: uma, utilizada por educadores que valorizam a socialização, que é o brincar livre; e outra, utilizada por educadores que visam a escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, que é o brincar dirigido ou o jogo pedagógico.

Carvalho, Alves e Gomes (2005) corroboram com tal afirmação ao analisar as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o brincar de seus educandos. Estes autores encontraram que o brincar era privilegiado pelos professores entrevistados atrelado a um objetivo e o brincar livre ficava restrito aos horários do recreio e da chegada dos educandos. Como consequência, o brincar como expressão de fantasia, representações, de imaginação, criatividade, socialização, vai perdendo cada vez mais espaço dentro das instituições de ensino.

Silva (2003), ao buscar compreender o lugar do brincar na educação especial, parte do pressuposto que toda atividade lúdica pode ser educativa, entretanto, propõe as seguintes definições para diferenciar o brincar livre da criança do jogo pedagógico, mais comum entre os professores. *Brincadeira* é toda ação lúdica iniciada e mantida pela criança. *Jogo pedagógico ou didático* é uma ação proposta pelo adulto, destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição de conteúdos específicos.

Acredita-se que no ambiente escolar o brincar livre tenha pouco espaço e acontece em horários pré-determinados, sendo usado, na maioria das vezes, como recompensa e está presente no cotidiano escolar nos horários de recreio. Já o jogo pedagógico parece ser mais utilizado pelos educadores como estratégia de ensino.

Desse modo, o presente estudo teve por objetivo identificar a concepção do brincar de educadores de pré-escola e caracterizar o lugar que o brincar ocupa em escolas de educação infantil, como atividade com potencial para promover práticas educativas e de apropriação da cultura.

### **Método**

Este estudo de caráter exploratório utilizou o procedimento de pesquisa de campo com abordagem qualitativa dos dados obtidos. O mesmo foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizado, e pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo.

Segundo Minayo (2003), esta é a abordagem que melhor se aplica à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, das relações e para análises de discursos e documentos. Também é a mais adequada para aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente, sendo sua competência o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura se entrelaçam.

Os participantes foram 11 educadoras de educação infantil de quatro escolas municipais de uma cidade de médio porte do litoral do estado de São Paulo, Brasil, que trabalham com crianças de 3 a 5 anos de idade.

A fim de identificar as concepções das educadoras sobre o brincar e o lugar dessa atividade nas escolas de educação infantil, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadoras. Todas as entrevistas foram gravadas e após a realização de todas, foi dado início ao processo de transcrição das mesmas, sendo que, todas elas foram transcritas na íntegra para possibilitar o tratamento e a análise qualitativa dos dados obtidos.

As respostas dadas, de acordo com o roteiro de entrevista, foram descritas separadamente. Posteriormente, foram agrupadas de acordo com as semelhanças em núcleos temáticos. Por fim, as respostas obtidas foram relacionadas com a teoria encontrada no levantamento bibliográfico deste estudo, a fim de se estabelecer comparações com dados encontrados e proporcionar reflexões sobre o uso do brincar na educação infantil.

Para auxiliar na compreensão da rotina escolar e sobre o lugar do brincar no cotidiano escolar, também foram realizadas observações no horário do recreio nas escolas que compuseram a amostra. Para registrar os dados observados foi redigido um diário de campo logo após cada observação que, posteriormente, foi usado como material complementar de análise.

A observação é obtida através do contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado e recolhe as ações dos atores em seu contexto natural (CHIAZZOTTI, 2010), também é um recurso que permite captar uma variedade de situações que não podem ser obtidas por meio de perguntas.

Neto (1994) destaca o diário de campo como uma forma de registro de dados em que se pode descrever percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas pela utilização de outras técnicas. Ainda ressalta que esse “amigo silencioso” não pode ser subestimado quanto à sua importância.

### **Resultados e Discussão**

A maioria dos educadores (cerca de 70%) é formada em Pedagogia, sendo que mais de metade possui pós-graduação. A média de tempo de atuação das professoras na educação infantil, no momento da coleta de dados da pesquisa, foi de 7,1 anos.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas que foram agrupados por semelhança em núcleos temáticos. São eles: *lugar para brincar, ferramenta pedagógica e concepções do brincar*.

#### **Lugar para Brincar**

Este núcleo temático discutirá sobre o lugar que o brincar ocupa nas escolas de educação infantil. Para isso, além das entrevistas com os educadores, serão utilizados trechos dos diários de campo para melhor compreender a questão.

Ao serem questionados sobre quando as crianças brincam na escola, os educadores tiveram duas diferentes respostas, uma que relacionava o brincar aos horários pré-estabelecidos pela instituição e outra que relata o brincar como uma constante na escola, ligado aos jogos pedagógicos que o professor proporciona na sala de aula para transmissão de conteúdos.

A fala de uma das educadoras exemplifica que o brincar tem seu espaço pré-estabelecido na instituição:

*Porque como tem o parquinho, tem o tanque de areia, tem a casa da boneca, tudo isso aí eles têm horário para ir, então eles têm aquele tempo já determinado, e não ficam sem o brincar. (E2).*

Segundo Wajskop (2009), é fundamental que a escola de educação infantil garanta o espaço da brincadeira, porque isto é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Porém, só a garantia de um espaço reservado na rotina escolar parece não garantir que o brincar aconteça em sua forma plena. Nos registros dos diários de campo encontramos:

*Dois meninos voltam a ir ver o bicho no pé da árvore. A professora chama a atenção novamente e fala para que os dois brinquem mais perto dela e “Se não brincar direito eu vou tirar da brincadeira”!*

*Um menino começa a imitar um bicho “Grrrrrrr Grrrrrrrr” e andar como tal pelo tanque de areia. Alguns meninos tentam dominar o ‘bicho’, sobem nas costas do menino e ficam nessa brincadeira por um tempo. Outro menino também começa a imitar o bicho, mas a professora chama a atenção “É para brincar de baldinho! Se for para brincar de outra coisa eu chamo pra sentar aqui”. (Diário de campo 04/04/2012).*

Nesta escola em especial havia uma influência do espaço onde ocorria a brincadeira. A grande preocupação com as crianças no parque era porque seu entorno era de cimento e o medo de que acontecesse algum acidente com as crianças no parque deflagrava a intensa vigília das professoras.

Wajskop (2009) ao elencar os pontos necessários para garantir que a brincadeira livre aconteça no ambiente escolar fala da importância do ambiente, com materiais variados e organizados para cada faixa etária das crianças.

Como afirma Brougère (2010), a criança brinca com os materiais disponíveis no ambiente destinado à brincadeira. Os materiais e o ambiente sempre serão particulares e limitados, então ela usa de sua criatividade para ultrapassá-los.

Porém, se a interferência do educador tolhe a criatividade da criança ela fica impossibilitada de ultrapassar tais limitações. Nos registros dos diários de campo encontramos que a interferência do professor na brincadeira é em sua grande maioria para vigília e punição das crianças.

*As crianças sentam em pequenos grupos no tanque de areia e começam a brincar de encher e esvaziar os baldinhos. Dois meninos começam a brincar de carrinho com os baldes, mas a professora os repreende 'Atenção! Isso não é um carrinho!'. A professora estava sentada usando o notebook, mas estava atenta ao movimento das crianças. Um menino vem até à professora e fala 'Professora, vou no banheiro' e a professora responde 'R., é 'Eu posso ir ao banheiro?'. Porque aqui tem adulto para mandar' (Diário de campo 04/05/2012).*

As falas acima mostram como o poder que o educador possui violenta e inibe a ação da criança, mesmo quando a intenção é de corrigir e ensinar. Basaglia (2001) afirma que o que caracteriza a instituição é a nítida divisão entre os que detêm o poder e os que não detêm e isso faz com que as relações existentes sejam de opressão e violência entre os detentores do poder e os desapoderados.

Por outro lado, o papel do adulto dentro da escola pode ser elemento essencial para garantir que o brincar livre aconteça e, conseqüentemente, que haja espaços de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas.

Nesse sentido, Wajskop (2009) afirma:

Que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem. (WAJSKOP, p.52, 53, 1990 apud WAJSKOP, 2009).

Brougère (2010) colabora ao falar que a intervenção do adulto na brincadeira só pode ser no contexto, seja através do ambiente material, seja pela própria cultura da criança, mas antes da brincadeira começar. O educador pode modificar e construir o ambiente de acordo com os resultados desejados, mas pelo caráter incerto da brincadeira nunca se sabe se a criança irá agir como esperado, porém aumenta-se a chance de que isso aconteça.

Outros educadores referem-se ao brincar como uma constante na escola, como mostrado na fala abaixo.

*Então, eu não acredito que exista assim: essa é a hora de brincar. Claro, para organização física da escola, tem que haver essa organização mesmo. Mas não necessariamente que agora é a hora de brincar, agora não é hora de brincar, entendeu? O brincar ele existe, e você observa milhões de coisas naquele brincar. (E3).*

Porém, como afirma Brougère (2010) quando concebemos o brincar como espaço social, muitas atividades elementares da criança pequena não são brincadeiras. O brincar como espaço social supõe regras, escolhas e decisões contínuas da criança.

### **Ferramenta Pedagógica**

Segundo Brougère (2010) a exaltação da natureza colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena. No século XIX começou a percepção de que a criança é portadora da verdade, da criatividade e, sobretudo, uma crença quase cega na natureza da criança. Assim, o uso da brincadeira é justificado no âmbito pedagógico por ser da natureza da criança. Podemos

perceber essa concepção na fala de uma educadora como justificativa para transmitir conteúdos através do brincar:

*Na hora do planejamento pensar que a brincadeira faz parte da criança e é uma coisa natural, então em vez de criar uma atividade com folha por que não criar um jogo, não é? Ou por que não fazer daquela atividade em folha uma brincadeira como caça letras, caça nomes, não? (E 8)*

Esta concepção elimina a dimensão social da educação da criança que, tal como um animal é dominada e conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o meio principal de educação. Assim, dar lugar a brincadeira consiste em propor uma educação natural (BROUGÈRE, 2010).

Serrão e Carvalho (2011) verificaram em seu estudo que os educadores consideram o jogo um meio para desencadear as aprendizagens promotoras do desenvolvimento da criança, ou seja, através do jogo a criança aprende e através dele torna-se mais fácil desenvolver outras atividades. Porém, é preciso estar atento como este jogo acontece na sala de aula.

Em sua pesquisa, Wajskop (2009) constatou que o jogo é usado como recurso pedagógico desconstituído do seu sentido social pelos professores e as práticas pedagógicas são pautadas na concepção de que o brincar e o jogar faz parte da natureza infantil. Assim, as atividades propostas só teriam eficácia se apresentadas do suposto ponto de vista do faz-de-conta da criança.

Brougère (2010) classifica este tipo de prática como sedução: uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Entretanto, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e desenvolvimento.

Colaborando com outros estudos (CARVALHO, ALVES e GOMES, 2005; KISHIMOTO, 1997) evidenciou-se que os educadores utilizam o brincar como um facilitador no aprendizado, mais uma vez assumindo o caráter de jogo pedagógico:

*A brincadeira e o jogo são estratégias e o professor vai escolher aquela que é melhor para aquele momento para alcançar o objetivo dele. (E3)*

*Mas eu sempre que estou brincando ou algum jogo com eles, eu tento o tempo todo ensinando ali através daquele momento mesmo de brincadeira, não é? (E 11).*

*(...) a gente consegue trabalhar os conteúdos através do brincar também... Então, eu vejo que o brincar ele é importante, não só para o desenvolvimento, mas também até para gente trabalhar os próprios conteúdos também, não é? (E7).*

Essa ação lúdica que é proposta pelo professor, destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição de conteúdos específicos, é definida como jogo pedagógico e não como brincar (SILVA, 2003).

Segundo Villas Boas (2007) utilizar jogos dentro do contexto escolar como uma das possibilidades de desenvolver uma área do conhecimento pode se tornar um recurso importante para o professor, desde que haja uma escolha adequada e que esteja justificado no projeto de trabalho. No entanto, não parece que é isso que ocorre nos contextos estudados.

Em seu estudo, Wajskop (2009) observou que as escolas de educação infantil têm utilizado a ação lúdica descontextualizada dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças. Assim, temos a ação lúdica presente dentro do ambiente escolar, porém, não exercendo seu papel de atividade social, de interação e construção de conhecimentos da realidade.

*Assim, a maioria das escolas tem 'didatizado' a atividade lúdica das crianças (...). Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico 'didatizado', infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida a priori pela escola. (WAJSKOP, p. 23 e 24, 2009).*

Aliado a isto, temos o preconceito do uso do brincar livre dentro da sala de aula. Uma professora relata esta situação e ainda como o brincar é usado como forma de distração das crianças quando o professor precisa realizar procedimentos burocráticos:

*Mas às vezes o professor, a maioria das vezes o professor que prestigia mesmo esses momentos de brincadeira, é visto como um 'enrolão', né, aquele que não quer fazer nada. A maioria dos professores quando propicia a brincadeira é realmente para ele estar fazendo alguma outra coisa e não para estar observando a criança, né. A brincadeira assim, momentos que eu tenho para fazer, para registrar alguma coisa, eu deixo eles brincando e tudo bem. Então, não é uma brincadeira para você conhecer e observar a criança, é a brincadeira porque é aquele tempo que você tem para registro. (E 11).*

Para muitos professores a introdução do brincar no currículo é um trabalho de pajens, por isso não encorajam o brincar espontâneo entre as crianças na sala de aula, o que pode bloquear a imaginação das crianças e habilidades para solucionar problemas, interpretando interações sociais com pares durante o brincar como mau comportamento. Isso porque os professores têm dificuldade para justificar as atividades lúdicas no ensino e não estão preparados para usar estratégias que promovam o brincar (BOMTEMPO, 1999).

O que ocorre por vezes, é o uso do brincar livre como uma ferramenta pedagógica dos educadores, mas não no sentido de transmissão de conteúdos e sim como um facilitador na relação professor-aluno, como forma de conhecer a realidade das crianças, seus sentimentos e suas vivências fora da escola. Uma educadora relata:

*O brincar, apesar de parecer só brincadeira, é... Uma atividade que favorece o professor a entrar no mundo do aluno, a perceber algumas coisas, a fazer interferências, entendeu? (E3).*

Sabemos que o jogo é uma importante ferramenta pedagógica para o professor, porém, é fundamental que existam espaços para que o brincar livre, em seu sentido pleno, ocorra dentro e fora da sala de aula. Pois é por meio dele que a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo, assimila os significados das ações humanas e se apropria deles; testa a sua autonomia e vai se constituindo enquanto sujeito (BOIKO E ZAMBERLAN, 2001).

### **Concepções do brincar**

As respostas que compuseram este núcleo temático referem-se às concepções do brincar dos educadores participantes da pesquisa quando perguntado como definem o brincar.

Alguns dos educadores mencionam a dificuldade em definir o brincar e referem-se à atividade como natural e promotora do desenvolvimento infantil:

*É difícil! (risos) Definir o brincar é... Eu acho que é quando a criança está, é um ser em desenvolvimento ela precisa participar de jogos, né?! Ou de... brincar faz parte. (E1).*

*... a brincadeira vai ajudar no desenvolvimento, não só para a criança, mas eu acho que a brincadeira é do ser humano... (E2).*

As falas das educadoras vão ao encontro com a concepção do brincar de Gross, estudioso do século XIX, que enfatiza a dimensão biológica do brincar. O brincar, segundo o autor, é algo natural do ser humano, sendo, portanto, uma atividade necessária a toda criança (GRIGOROWITSCHS, 2010).

As falas a seguir enfatizam o brincar como algo natural e espontâneo da criança:

*Brincar... Eu acho que o brincar é instintivo e espontâneo, tá?! Ele é fundamental na formação da criança, eu acho, no desenvolvimento. Porque vai ajudar no desenvolvimento emocional, afetivo, é... Em todos os sentidos. (E2).*

*Uma atividade natural da criança, não é? É onde ela utiliza a imaginação. Brincar pra mim, na verdade é tudo né que a criança faz. (E 8).*

O pensamento do brincar como algo espontâneo e natural da criança nasceu no final do século XVIII com Jean-Jacques Rousseau, quando começa a se valorizar a espontaneidade do brincar infantil, concebendo a criança como portadora "da verdade", na medida em que suas atitudes pareciam situar-se mais próximas da natureza do que do domínio da razão. Já no âmbito da educação, Friedrich W. Fröbel, também na mesma época, incorporou as correntes de Gross e Rousseau e passou a privilegiar uma educação "*natural*" tendo como base o brincar, mas deixando em segundo plano sua dimensão social (GRIGOROWITSCHS, 2010).

O brincar como meio de apropriação da cultura e consequente formação do sujeito não está entre as concepções dos educadores da pesquisa. A concepção presente ainda é pautada no pensamento frobeliano. Porém, Wajskop afirma que:

Se a criança está imersa, desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta ser modificada é importante superar as teses biológicas e etológicas da brincadeira que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais (2009, p. 25).

Como afirma Brougère (2010) não há na criança um brincar natural. A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Já duas educadoras enfatizam a importância do prazer quando se brinca:

*Porque a criança quando está brincando ela está.... Desenvolvendo uma atividade que a deixa feliz. Uma atividade prazerosa. (E 2)*

*Defino o brincar como uma atividade prazerosa. Para a criança, acho que no olhar da criança precisa ser uma coisa livre... Um momento de observação mesmo do comportamento delas. Mas, eu acho que o que define para mim mesmo, é ser uma atividade prazerosa, se é para definir, eu acho que a palavra para definir é prazer. (E 11)*

Nesse sentido Brougère (2010) afirma que na brincadeira a criança não busca nenhum resultado além do prazer que esta atividade proporciona e que pode ser identificada na medida em que não se origina de nenhuma obrigação, o brincar é livremente consentido.

No entanto, como afirma Vigotski (1998) o prazer não pode ser característica definidora do brincar, por duas razões, primeiro porque a criança encontra prazer não só no brincar e segundo porque em algumas brincadeiras a sensação de prazer não está presente.

Ao definir o brincar, uma educadora traz em sua fala a discussão da diferença entre jogo e brincadeira.

*E nem sempre o brincar é a brincadeira, não é? Então, tem gente que acha que o brincar é só ficar livremente com um jogo e às vezes você, durante o brincar, num jogo dramático, ou numa brincadeira de livre expressão, ou um jogo matemático, você está trabalhando uma porção de conteúdos e é um brincar. E também tem o brincar lúdico, que é um espaço onde a criança pode usar o faz de conta, aonde ela pode se expressar, corporalmente, mais fisicamente, e que não é tão dirigido. Então, tem várias áreas do brincar na educação infantil, não é? (E 10).*

A fala da professora mostra a dificuldade de diferenciar jogo e brincadeira quando refere que utiliza o brincar para trabalhar conteúdos pedagógicos. Também diz que há dois tipos de brincar, um lúdico e mais livre, e outro mais didático, usado para trabalhar conteúdos.

Silva (2003) adota em sua pesquisa a seguinte definição: o brincar sendo a ação lúdica iniciada e mantida pela criança e o jogo pedagógico como a ação lúdica destinada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à aquisição de conteúdos específicos dirigida pelo adulto.

Mauriras-Bousquet (1986, apud SILVA, 2003) é uma das referências da definição descrita acima e traz discussões interessantes sobre o uso do jogo nas escolas. Para a autora, o conceito de jogo educativo é artificial, prejudica a reflexão e, de fato, impede que desenvolva uma autêntica pedagogia lúdica. Ela afirma que todos os jogos ensinam algo e também discute a forma de utilização do jogo na escola, refere ao fato que muitos professores acreditam que apenas o brinquedo e o jogo, enquanto objetos podem levar a jogar, entretanto, é preciso enfatizar que não há atividade no objeto.

Três educadores falam do brincar como forma de expressão de sentimentos e interação.

*Acho que brincar é um momento onde eles colocam emoções, sentimentos, é... (...) em algum momento que eles tão passando, eles colocam pra fora nesse momento." (E 5)*

*O brincar é... Como algo importante pra criança, que ela vai colocar ali toda a vivência dela né, a forma dela se expressar." (E 7)*

*(...) é aquela hora do interagir, né, com os amigos, eles interagem com os amigos, interagem até com o professor também naquele momento. (E2)*

Alguns autores como Roza (apud PEDROZA, 2005) mostram como o brincar, na perspectiva da psicanálise se torna muitas vezes o único veículo possível de expressão para as

crianças. Assim, o brincar é um meio privilegiado de expressão e apreensão da realidade, permitindo o acesso ao simbólico e aos processos de complexificação da vida.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre o lugar do brincar nas escolas de educação infantil. Ela vem agregar este debate, trazendo reflexões pautadas na perspectiva histórico cultural.

Esta perspectiva vê o brincar como forma de apropriação de cultura, de mundo e o meio pelo qual a criança transforma sua história e é transformada por ela. Ainda coloca o brincar como atividade principal na infância por ser aquela que mais gera transformações na criança, que a faz realizar ações que estão além do seu nível de desenvolvimento.

A preocupação com a educação infantil no Brasil é legitimada pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional de 1996, quando passa a fazer parte da educação básica e ser responsável pelo desenvolvimento integral de crianças até seis anos de idade. Assim, as crianças entram mais cedo na instituição escolar e esta influencia diretamente no brincar de seus educandos, seja pela concepção dos educadores ou pelo lugar que o brincar ocupa na escola.

Os resultados da pesquisa mostraram que os educadores, na sua maioria, concebem o brincar como uma atividade natural e espontânea da criança, ou seja, veem o brincar sob uma perspectiva frobeliana.

Também foi encontrado que os educadores valorizam o jogo pedagógico, como uma ferramenta para alcançar objetivos didáticos, e o brincar livre fica restrito ao horário do parque. A observação do horário do parque mostrou que o brincar que ali acontece sofre influência dos educadores, que, na maioria das vezes, está direcionada à vigília e punição.

Considerando a perspectiva histórico-cultural, acredita-se que o brincar deva ser visto nas instituições de educação infantil como elemento de apropriação de cultura, constituição do sujeito, meio pelo qual a criança escreve sua história e é modificada por ela.

Acredita-se também que toda a ação lúdica possui potencial educador. Assim, não só o jogo pedagógico deve ser valorizado na escola, mas o brincar deve ser visto, valorizado e respeitado pelos educadores como atividade com potencial educador, de constituição de sujeito e apropriação de cultura.

Para isso é essencial o papel do educador na instituição escolar, ele é o principal responsável na garantia de momentos do brincar. Ele deve reservar momentos no cotidiano escolar para a brincadeira, preferencialmente no intervalo de atividades dirigidas; organizar espaços de acordo com a faixa etária das crianças, com materiais variados e de fácil acesso; organizar o espaço da sala de aula a fim de permitir que as brincadeiras ocorram; reservar um período para conversar com as crianças sobre as brincadeiras, materiais, personagens que assumiram, entre outras questões; incorporar o brincar no currículo; e ser elemento integrante nas brincadeiras, como organizador, observador, mediador e questionador (WAJSKOP, 1990 apud WAJSKOP, 2009).

Pelo brincar ser um espaço de aprendizagem social e com uma significação conferida por todos que dele participam, seu uso na escola pode ser uma ferramenta para que os educadores conheçam a realidade de seus educandos, bem como possibilitar um diálogo entre a realidade da criança e da comunidade com o projeto pedagógico.

É importante ressaltar que as pesquisadoras entraram em contato com recortes da realidade das escolas que participaram do estudo e que a falta de vínculo com os educadores pode ser uma variável de influência nos dados coletados. Porém, acredita-se que os achados da pesquisa são fundamentais e agregadores na discussão sobre o lugar que o brincar ocupa nas escolas de educação infantil, as concepções dos educadores sobre o brincar e o papel do adulto na brincadeira.

### **Referências**

- BASAGLIA, F. (2001). As instituições da violência. In: BASAGLIA, F. (org.). (3.<sup>a</sup> ed.). *A instituição negada*. (pp. 99-133). Rio de Janeiro: Graal.
- BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6(1), 51-58.
- BOMTEMPO, E. (1999). Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(1), 61-69.
- BRASIL, Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.



- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 172 pp.19-32.
- BROUGÈRE, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. (2005) Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- CHIAZZOTTI, A. (2010). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- FERLAND, F. (2006). *O Modelo Lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. São Paulo: Rocca.
- GRIGOROWITSCHS, T. (2010). Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Revista Brasileira de Educação*, 14(44), 230-246.
- KISHIMOTO, T. M. (1997). Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade*, 18(60), 64-88.
- KISHIMOTO, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação em Pesquisa*, 27(2), 229-245.
- MINAYO, M. C. S. (2003). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- NETO, O. C. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp.51-66). Rio de Janeiro: Vozes.
- PEDROZA, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 17(2), 61-76.
- QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- SERRÃO, M.; CARVALHO, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de educação*, 55(5), 1-15.
- SILVA, C. C. B. (2003) *O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais de educação infantil*. Doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- VIGOTSKI, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- VILLAS BOAS, M. C. (2007). *Construção da noção de número na educação infantil: jogos como recurso metodológico*. Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo.
- WAJSKOP, G. (2009). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.

## Os desejos das crianças em relação ao espaço educacional

**Ariadne de Sousa Evangelista**

Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP  
ariadne\_ev@hotmail.com

**Fátima Aparecida Dias Gomes Marin**

Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP  
[fatimadiasgomes@gmail.com](mailto:fatimadiasgomes@gmail.com)

**Resumo** – Neste trabalho apresentamos os resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil”. O objeto dessa investigação é o espaço escolar da Educação Infantil, enquanto espaço urbano exclusivamente destinado a criança pequena. Compartilhamos a concepção de autores como Forneiro (1998) e Frago e Escolano (1998) que consideram o espaço escolar como um elemento curricular que tem o potencial para favorecer ou limitar o desenvolvimento infantil e a interação entre as crianças. Consideramos as crianças como seres ativos, produtores de cultura, capazes de participar das pesquisas científicas, conforme Campos (2008) e Sarmiento (2007). Neste texto, buscamos compreender quais os desejos das crianças em relação ao espaço escolar, o que elas gostariam que tivesse na escola. Para tanto, realizamos um estudo de caso de cunho qualitativo e utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação e o poema de desejos. Esse instrumento permite que a criança expresse, através do desenho e da oralidade, seus anseios sobre o espaço escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Educação Infantil, em Presidente Prudente (SP/Brasil). Nesse recorte da pesquisa os sujeitos foram dezoito crianças, matriculadas no pré II, entre cinco e seis anos de idade. Analisamos os desenhos e os resultados apontaram o desejo das crianças para que a escola tenha espaços amplos e disponibilize um tempo maior para as brincadeiras. As crianças também têm expectativas em relação ao contato com a natureza e sinalizam para a necessidade de interação entre as crianças, seus familiares e a professora. Concluímos que os espaços e tempos do brincar, que fazem parte dos direitos e desejos das crianças, não estão sendo suficientemente garantidos pela escola. Além disso, é urgente ouvir as crianças não só nas pesquisas científicas, mas nas decisões sobre o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Espaço educacional. Pesquisa com Crianças. Organização do espaço escolar.

### Introdução

Este estudo apresenta os resultados parciais da pesquisa “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil” vinculada ao programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP). O trabalho contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O objeto de nossa investigação é o espaço educacional, enquanto espaço urbano, exclusivamente dedicado às crianças pequenas. Consideramos espaço educacional o local onde se estabelece a educação escolar institucionalizada e os outros espaços urbanos que são utilizados no período de aula, ainda que fora de muros da escola, com finalidade educativa.

De acordo com Sarmiento (s.d.) e Corsaro (2011), temos presenciado a diminuição dos espaços e tempos para que as crianças vivam suas infâncias, espaços de brincar, de explorar, de fazer amigos. No Brasil, a taxa de urbanização brasileira cresce constantemente, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com isso, observamos na nossa cidade a diminuição da dimensão dos terrenos residenciais e, portanto, um dos espaços destinados ao brincar.

Corsaro (2011) afirma que em nome da segurança das crianças, criaram-se espaços específicos para que elas possam frequentar. Sobre esse aspecto Sarmiento (s.d.) enfatiza que por um lado a circulação das crianças entre esses espaços, geralmente, é feita em veículo coletivo ou privado, fazendo com que a criança tenha uma visão idealizada da cidade; por outro lado as crianças transformam esses espaços em lugares, os valorizam e se afeiçoam a ele.

Consideramos a escola um desses “espaços para crianças”.

É relevante que as instituições de Educação Infantil, enquanto espaço urbano para as crianças de educação formal, disponibilizem espaços e tempos para que as crianças possam brincar, socializar e aprender, de maneira diferenciada do que é oferecido em suas residências. Para isso, é preciso que a infraestrutura e a organização do espaço escolar atendam as necessidades infantis.

Estudamos autores das áreas de Educação, Arquitetura e Urbanismo, Geografia e Psicologia Ambiental, a fim de compreender como as crianças e os profissionais da educação compreendem o espaço educacional e se vislumbram mudanças para ele. Entre os autores que fundamentaram teoricamente nossa pesquisa estão: Barbosa e Horn (2001); Blanc e Lesann (2012); Blower (2008); Buffa e Pinto (2002); Campos-de-Carvalho e Meneghini (1998); Carvalho e Rubiano (2000); Ceppi e Zini (2013); Edwards, Gandini e Forman (1999); Forneiro (1998); *Frago e Escolano* (1998); Jaume (2004); Kramer (2009); Horn (2004); Meneguini e Campos-de-Carvalho (2003); Tuan (2012, 2013) e Zabalza (1998).

Para Frago e Escolano (1998) o espaço é um elemento do currículo oculto, a medida que interfere no desenvolvimento do aluno, mesmo que os sujeitos envolvidos não estejam conscientes. Nesta perspectiva os autores afirmam “Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares.” (Frago & Escolano, 1998: 27)

Forneiro (1998) afirma que o espaço é um elemento curricular, a medida que tem componentes que carregam em si o potencial para o ensino-aprendizagem. Em relação ao interior da sala de aula, a autora cita três elementos que compõem os aspectos físicos do espaço: os mobiliários, os materiais e a decoração. A maneira como esses aspectos são organizados pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento das atividades propostas e das crianças.

A organização do espaço escolar beneficia o desenvolvimento infantil principalmente favorecendo a autonomia das crianças, conforme Forneiro (1998) e Jaume (2004) e aumentando a interação entre elas, segundo Campos-de-Carvalho (2011).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) é um documento oficial, de caráter não-mandatatório, que tem como objetivo orientar a construção de escolas novas e a reforma de escolas ocupadas. Traz em seu conteúdo apontamentos sobre a organização do espaço escolar e valoriza o favorecimento da autonomia infantil. O documento considera que:

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (Brasil, 2006: 28).

Ao mencionar os painéis de exposição de atividades infantis, importantes para a personalização e apropriação do espaço pelas crianças, o documento confirma a relevância do favorecimento da autonomia infantil, e advoga: “Prever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas idéias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste.” (Brasil, 2006: 29). Vale ressaltar que, segundo Kuhen et.al. (2010), a personalização do espaço de trabalho pode trazer benefícios à saúde de seus usuários, favorecendo o bem-estar desses e diminuindo o estresse.

Sobre a interação entre as crianças, os estudos de Campos-de-Carvalho e Meneghini (1998), Carvalho e Rubiano (2000), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), e Campos-de-Carvalho (2011) demonstram que os arranjos espaciais interferem na quantidade e qualidade das interações entre as crianças.

Segundo essas autoras, o arranjo espacial refere-se à maneira como os mobiliários e materiais estão posicionados. São definidos três tipos de arranjos espaciais: o arranjo espacial aberto, o arranjo espacial visualmente aberto e o arranjo espacial visualmente restrito. O arranjo espacial aberto é aquele em que os mobiliários são posicionados encostados nas paredes da sala, deixando um amplo espaço central vazio. O arranjo espacial visualmente aberto é aquele que conta com a presença de zonas circunscritas. Segundo Campos-de-Carvalho (2011: 72), as zonas circunscritas são “áreas espaciais claramente delimitadas em pelo menos três lados por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo, etc.” Enquanto o arranjo espacial visualmente restrito é aquele em que existem barreiras (por exemplo um mobiliário alto) de forma que haja uma ruptura física, impedindo a visão da sala toda pela criança.

A partir dos estudos desses tipos de arranjos foi constatado que as crianças tinham tendência a permanecer mais próximas a figura de referência (professor) nos arranjos espaciais aberto. No arranjo visivelmente aberto as crianças permaneciam nas zonas circunscritas e interagiam mais. Campos-de-Carvalho (2011) assevera,

Neste tipo de arranjo, as crianças ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, nas quais cabem com conforto cerca de seis crianças, ocorrendo frequentes interações positivas entre elas; suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com os outros dois tipos de arranjo espaciais. (Campos-de-Carvalho, 2011: 73).

Compreendemos que as interações são importantes para a aprendizagem das crianças, a medida que consideramos as crianças como seres competentes, ativos, produtores de cultura. Compartilhamos da concepção de infância defendida por pesquisadores da Sociologia da Infância, “A infância é uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo.” (Sarmiento, 2007: 10). Nesta perspectiva, acreditamos que as crianças fazem parte de uma categoria social diferente, que possuem características biológicas e psicológicas distintas dos adolescentes, dos adultos e dos idosos, também ponderamos que elas estão inseridas em um contexto histórico, social, cultural e econômico, mas não são passivas, influenciam e são influenciadas por esse cenário.

Conforme Delgado e Muller (2005), precisamos romper com a visão da criança como ser inacabado e em formação, a medida que o adulto também é um ser em constante formação e alteração.

Neste sentido, declaramos que as crianças são seres competentes para a pesquisa. O direito de participação foi garantido a elas pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Para Campos (2008), as crianças participam da pesquisa há algum tempo, principalmente nas áreas da educação e da saúde, porém como objeto de pesquisa, não como participante da pesquisa. A tendência de dar voz a criança é nova. Lee (2010) esclarece que há resistência na participação das crianças nas pesquisas porque os adultos julgam-se superiores, capazes de observar e atender as necessidades infantis, porém isso não é completamente verdade.

As crianças são capazes de indicar suas necessidades, fazendo com que as pesquisas que visam melhorar a qualidade de vida humana se desenvolvam, porém para que isso aconteça de maneira satisfatória é necessário que os pesquisadores adaptem os instrumentos de recolha de dados as características infantis. Neste sentido, Martins Filho e Barbosa (2010) advogam,

Destacamos a importância de construirmos mecanismos e estratégias metodológicas que nos aproximem das crianças pequenas, elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história. (Martins Filho & Barbosa, 2010: 12)

Além da adaptação das técnicas de recolha de dados, ao pesquisar com crianças faz-se necessário ter ética. Como no Brasil esse tipo de investigação é recente, ainda não foram totalmente definidos os parâmetros éticos, porém autores como Alderson (2005), Carvalho e Muller (2010) e Kramer (2002) apontam alguns caminhos.

Para esses autores o respeito mútuo entre a criança e o pesquisador é imprescindível. Respeitar inclui por parte do pesquisador a escuta atenciosa, sem infantilização. Corsaro (2011), ao realizar pesquisa etnográfica com as crianças, assevera a necessidade de que as crianças aceitem o pesquisador no grupo, que se estabeleça uma relação horizontal, que não o vejam como uma autoridade.

Além disso, a maioria dos autores que discursam sobre pesquisa com crianças assegura a necessidade do consentimento da criança para participar da pesquisa, mesmo que legalmente a decisão seja dos responsáveis.

Portanto, na intenção de compreender quais as expectativas e desejos das crianças em relação ao espaço educacional que esta pesquisa se insere e se beneficia da metodologia de pesquisa com crianças, respeitando-as como sujeitos competentes da investigação e adaptando os instrumentos de recolha de dados para melhor compreendê-las.

## **Metodologia**

Essa investigação se enquadra nas características da pesquisa qualitativa. De acordo com Chizzotti (2003: 221),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O recorte do nosso estudo que abordamos neste artigo diz respeito às expectativas das crianças sobre o que gostariam que a escola tivesse. Enfatizamos que as crianças foram consideradas como competentes e ativas na pesquisa.

Para Ludke & André (1986: 12), “O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.” Os dados foram obtidos, a partir do nosso contato direto com a escola e com as crianças e foram oportunamente descritos, sistematizados e avaliados.

A pesquisa foi realizada em 2015 numa escola pública municipal localizada na cidade de Presidente Prudente (Brasil - SP), que atende exclusivamente Educação Infantil. Os sujeitos foram dezoito crianças de uma turma de pré-escola II, entre cinco e seis anos.

Vale salientar que as crianças foram devidamente autorizadas pelos seus responsáveis a participar da pesquisa e também declararam verbalmente o desejo em colaborar. As identidades das crianças foram preservadas. Utilizamos nomes fictícios que foram escolhidos por elas durante o período de recolha de dados.

O procedimento adotado foi o estudo de caso, pois investigamos um caso em particular, na intenção de descobrir quais as expectativas das crianças, em idade pré-escolar, sobre o espaço educacional em que estavam inseridas, baseando-se na lógica indutiva. Conforme André (2008: 33) “Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.”

Os instrumentos aplicados para recolha de dados foram a observação e o poema de desejos. A observação direta durou aproximadamente dois meses e contou com registro escrito do cotidiano da turma e com registro fotográfico do espaço escolar, sem a presença de crianças. Conforme Ludke & André (1986: 26) “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações”.

O poema de desejos ou wish poems é um instrumento da área de Arquitetura e Urbanismo. Segundo Rheingantz et.al. (2009), este instrumento foi criado por Henry Sanoff com o objetivo de captar os desejos dos usuários em relação a um determinado ambiente.

Neste trabalho, os usuários foram as crianças e o ambiente analisado a escola, desse modo propusemos que as crianças completassem a frase “Eu gostaria que na minha escola tivesse...”, através de desenhos. Enquanto ilustravam anotamos as expressões verbais das crianças. Compartilhamos da ideia de Gobbi (2012) ao afirmar que a oralidade enriquece a expressão gráfica, permitindo que o pesquisador seja mais fiel a intenção ilustrativa da criança. De acordo com a autora, “[o] desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados.” (Gobbi, 2005: 71)

A atividade foi realizada no interior da sala de aula, durante a produção de outras atividades propostas pela professora. Em um grupo separado, selecionamos três crianças para confeccionar o desenho, disponibilizamos uma folha A4 em branco, lápis preto, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas. Conforme indica Rheingantz et. Al. (2009), a atividade deve durar no máximo vinte minutos. Repetimos o procedimento até que todas as crianças tivessem concluído o desenho.

### **Apresentação e análise dos dados**

Solicitamos que as crianças ilustrassem completando a sentença “Eu gostaria que na escola tivesse...”. Foram recolhidos dezoito desenhos que foram analisados e categorizados. As quatro categorias encontradas foram: elementos estruturais, pessoas, elementos da natureza e aspectos lúdicos. Vale ressaltar que consideramos, para o cálculo das percentagens, o número total de desenhos, dezoito, como 100% (cem por cento). Porém, cada criança pode ter desenhado mais de um item.



Figura 1: Eu gostaria que na escola tivesse...

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Os elementos estruturais referem-se aos aspectos relacionados à infraestrutura ou ao prédio. Foi a categoria que teve a menor quantidade de ilustrações (38,88%). A partir da avaliação dos desenhos das crianças elencamos os seguintes elementos estruturais: prédio, porta, janela e escada. A tabela abaixo apresenta o número de desenhos em que comparece cada subcategoria e sua respectiva percentagem.

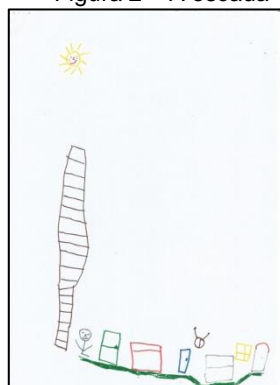
Tabela 1

<b>ESTRUTURA</b>	<b>7</b>	<b>38,88%</b>
Prédio	5	27,77%
Porta	4	22,22%
Janela	4	22,22%
Escada	2	11,11%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Duas crianças desenharam escadas. Embora se trate de um aspecto de infraestrutura, acreditamos que as crianças consideraram a escada como um espaço de desafio e de brincadeira.

Figura 2 – A escada



Fonte: Power Ranger (2015).

A categoria elementos da natureza refere-se aos elementos naturais vivos como vegetais e animais (exceção dos seres humanos) e aos seres não-vivos, como sol, nuvem, pedra. Os elementos da natureza estão presentes em 11 desenhos (61,11%). Acreditamos que o alto índice dessa categoria demonstra o desejo e a necessidade da criança de estar em contato com a natureza.

Tabela 2

<b>ELEMENTOS DA NATUREZA</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
Sol	10	55,55%
Nuvem	6	33,33%
Gramma	4	22,22%
Borboleta	3	16,66%
Flores	3	16,66%
Cachorro	2	11,11%
Bichinho	1	5,55%
Peixe	1	5,55%
Lagarta	1	5,55%
Formiga	1	5,55%
Lagartixa	1	5,55%
Chuva	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Figura 3 – A natureza



Fonte: Gabriela (2015).

A categoria pessoas se remete a presença de figuras humanas e foi representada em 9 desenhos (50%). A partir das análises encontramos cinco subcategorias: indeterminados, amigos, familiares, professora (afastada) e eu. Nomeamos indeterminados os desenhos em que as caracterizações das pessoas são generalizantes (crianças, meninos, meninas) e aqueles em que a criança não definiu as pessoas. A tabela abaixo representa o número de desenhos em que são encontradas as categorias e as respectivas percentagens.

Tabela 3

PESSOAS	9	50%
Indeterminados	4	22,22%
Amigos	2	11,11%
Familiares	1	5,55%
Professora (afastada)	1	5,55%
Eu	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

É digno de menção o desejo de uma criança em relação ao regresso da professora afastada. Elsa desejou o retorno da professora doente. Durante a observação, a aluna demonstrou não ter afinidade com a professora adjunta.

Figura 4 – A professora afastada

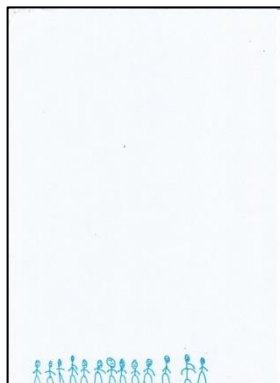


Fonte: Elsa (2015)

Lucas desejou possuir amigos na escola. O garoto se mostrou tímido, durante a realização dos desenhos. Ele não conversou, mas cumpriu com as atividades solicitadas pela professora e pela pesquisadora. Durante a nossa observação, Lucas não interagiu com as crianças. Cabe ressaltar que as crianças tentaram interagir com ele, incluindo-o nas brincadeiras.



Figura 5 – Amigos



Fonte: Lucas (2015)

Rapunzel (5,55%) desejou a presença de familiares na escola. Dessa forma, demonstrou a expectativa de estar com a família. Esse sentimento pode ser provocado pela saudade decorrente do longo período de tempo que as crianças ficam na instituição.

Figura 6 – Meus familiares



Fonte: Rapunzel (2015)

Os aspectos lúdicos foram os que mais se sobressairam. Constam em 13 desenhos (72,22%). Referem-se a brinquedos, bexigas, tablet, televisão, livros e lousa. A tabela abaixo demonstra a quantidade de desenhos em que cada aspecto foi representado e as respectivas percentagens.

Tabela 4

ASPECTOS LÚDICOS	13	72,22%
Brinquedos	8	44,44%
Bexigas	4	22,22%
Televisão	3	16,66%
Lousa	1	5,55%
Livro	1	5,55%
Tablet	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Notamos que os brinquedos destacam-se em relação aos outros aspectos. O desejo de brincar das crianças foi explícito. A maioria dos brinquedos citados é de objetos que a escola não possui, por exemplo, cartinhas e boneca grande.

Os livros e a televisão são objetos que estão presentes na sala de aula, porém são pouco utilizados, dessa forma as crianças demonstraram o desejo de utilizá-los com mais frequência. As bexigas só estão presentes na escola durante as festividades.

Figura 7– O mundo das borboletas (brinquedo)



Fonte: Ana Júlia (2015).

Ressaltamos que essa é a única situação em que uma criança mencionou um aparelho tecnológico (tablet) e declarou possuí-lo. Nossa hipótese é de que as crianças compreendem a escola como um espaço onde o contato com esses aparelhos é possível. Enfatizamos que a escola possui uma sala de informática, porém o número de computadores é insuficiente para a quantidade de crianças, além disso muitos equipamentos estão quebrados.

Figura 8 – Tablet



Fonte: Rapunzel (2015).

Fonseca (2013) ao realizar uma pesquisa com alunos do sexto ano demonstra que o desejo por aparelhos tecnológicos aparece em maior quantidade. Desse modo, concluímos que na pré-adolescência o desejo pela presença de aparelhos tecnológicos é maior que na primeira infância. Constam também nos desenhos das crianças "comidas" e "outros espaços". No que se refere as comidas, uma criança desenhou pão (5,55%) e a outra pipoca (5,55%). Vale ressaltar que a escola dispõe desses alimentos, com frequência variada.

Em relação aos espaços específicos, uma criança desenhou o parque (5,55%) e outra o cinema (5,55%). Cabe destacar que a escola possui parque e sala de televisão, porém são espaços pouco utilizados pelas crianças dessa turma.

Durante a observação constatamos que as crianças passavam longos períodos no interior da sala de aula. As brincadeiras livres eram permitidas apenas após o término das atividades propostas pela professora e a maioria das atividades eram realizadas com as crianças sentadas nas carteiras. Embora na rotina, proposta pela orientadora pedagógica, constasse uma atividade que a turma podia fazer nos espaços coletivos, quase nunca a professora cumpria com a rotina. Desse modo, notamos que nos desejos infantis estão presentes alguns problemas em relação ao espaço e a organização do tempo. Por exemplo, a quantidade insuficiente de brinquedos disponíveis na escola e a ausência de tempo para explorá-los.

## Conclusões

No decorrer desse trabalho procuramos demonstrar a relevância da organização do espaço da Educação Infantil para o desenvolvimento global das crianças pequenas e a competência das mesmas na participação ativa nas pesquisas científicas.

O desejo de brincar se destaca nos desenhos. O brincar é a atividade principal da criança nessa idade, através do brincar a criança aprende, entra em contato com a sua cultura, socializa, se desenvolve física e cognitivamente, expressa seus sentimentos, elabora conflitos. Dessa maneira, diversos documentos oficiais da Educação Infantil brasileira ressaltam sua relevância. Infelizmente, ainda hoje, nem sempre esse direito é garantido às crianças. O volume 2 dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) considera que o:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998: 22)

O desejo pelo contato com a natureza comparece em mais da metade dos desenhos. Diversos autores da Educação Infantil e documentos oficiais defendem os benefícios desse contato. Carvalho (1998) afirma que os ambientes infantis devem promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para movimentos corporais, estimulação dos sentidos, sensação de segurança e confiança, oportunidade para o contato social e privacidade. Ao tratar do aspecto de estimulação dos sentidos, ressalta que a participação da natureza nesse processo é de extrema relevância, nessa perspectiva considera que:

A natureza apresenta várias situações que estimulam os nossos sentidos, tais como: brisas que trazem odores diferentes, o som de um riacho, o balanço de folhas e flores. É importante que as crianças também tenham seus sentidos estimulados. Para isso, podemos desenvolver atividades em espaços externos. Nos espaços internos, podemos colocar vasos com plantas e flores, janelas que permitam iluminação natural, entrada de sol, visão do céu, de árvores e passarinhos. (Carvalho, 1998: 150)

Por fim, ressaltamos os desejos pela interação e o vínculo afetivo entre as crianças, a figura de referência (o professor) e os familiares. O volume 2 dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) ressalta que nas interações as crianças aprendem e se desenvolvem:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (Brasil, 1998: 22)

Concluímos que os desejos infantis em relação ao espaço escolar quase não diferem do que é proposto pelos estudiosos do tema e pelos documentos legais. Contudo, os espaços e tempos do brincar, que fazem parte dos direitos e desejos das crianças, não estão sendo suficientemente garantidos pela escola. Ressaltamos a importância de dar voz ativa às crianças nas pesquisas científicas, no interior das instituições educativas e nas políticas de planejamento urbano.

## Referências

- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia. *Educ. Soc.*, 91(26), 419-442.
- André, M. E. D. A. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. (3.<sup>a</sup> ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2001). Organização do espaço e o tempo na escola infantil. In: Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. P. S. (orgs.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Blanc, C., & Lesann, J. (2012). *Propostas para o cotidiano da Educação Infantil*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Blower, H. C. S. (2008). *O lugar do Ambiente na Educação Infantil: Estudo de Caso na Creche*. Doutor Paulo Niemeyer. Mestrado em Arquitetura. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. 2v. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2006). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1. Brasília: MEC/SEB.
- Buffa E., & Pinto, G. (2002). *Arquitetura e Educação*: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos paulistas escolares, 1893-1971. São Carlos: EdUFSCar, INEP.
- Campos, M. M. (2008). Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: Cruz, S.H.V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M.C. (1998). O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: Rossetti-Ferreira, M.C. et.al. (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. (pp.149-151). São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M., & Meneghini, R. (1998). Interações na creche mudam dependendo da área espacial. In: Rossetti-Ferreira, M.C. et.al. (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*.(pp.144-146). São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M.I. (2011). Arranjo Espacial. In: Cavalcante, S.; Elali, G.A. (orgs.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. (pp. 70-82). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, M. I. C., & Rubiano, M. R.B. (2000). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: Oliveira, Z. M. R.(org.). (4.<sup>a</sup> ed.). *Educação Infantil: muitos olhares*. (pp.116-142). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. F., & Muller, F. (2010). Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária In: Muller, F. (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. (pp. 65-84). São Paulo: Cortez.
- Cassimiro, M. A. D. (2012). *Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças*. Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia.
- Ceppi, G., & Zini, M. (org.). (2013). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*. Porto alegre: Penso Editora.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (002), 221-236.
- Corsaro, W. (2011). Sociologia da Infância. (2.<sup>a</sup> ed). Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed.
- Delgado, A.C.C., & Muller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, 91 (26), 351-361.
- Edwards, C., & Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, D.A.C. (2013). *O espaço escolar e sua contribuição para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna: um estudo de caso*. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In: Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Frago, A. V., & Escolano, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gobbi, M. (2005). Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Faria, A. L. G., & Demartini, Z. D. P., & Prado, P. D. (orgs). (2.<sup>a</sup> ed.). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. (pp. 69 – 92). Campinas: Autores Associados.
- Gobbi, M. (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais da infância. *Educar em Revista*, 43, 135-147.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Jaume, M. A. R. (2004). O ambiente e a distribuição de espaços. In: Arribas, T.L. et.al. (5.<sup>a</sup> ed.) *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. (pp.361-385). Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59.
- Kramer, S. (org.). (2009). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. 14.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática.
- Kuhnen, A. et.al. (2010). A importância da organização dos ambientes para a saúde humana. *Psicologia & Sociedade*, 22 (2), 538-547.

- Lee, N. (2010). Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, F. (org.) *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. (pp. 42-64). São Paulo: Cortez.
- Ludke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins Filho, A.J., & Barbosa, M.C.S. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18 (2), 08-28.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 367-378.
- Rheingantz, P. A. et. al. (2009). *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. R., & sarmiento, M. J. *Infância (in)visível*. (pp.25-49). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Sarmiento, M. J. (s.d.). *Notas sobre a criança e a cidade*. <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T5%20Nota%20sobre%20a%20crian%20e%20a%20cidade.pdf> (Acessível em 06 de novembro de 2013).
- Tuan, Y. (2013). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel.
- Tuan, Y. (2012). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Programa “AMAG – Assembleia Municipal de Alunos de Gondomar/ EMAG – Executivo Municipal de Alunos de Gondomar / AAG – Aluno Autarca por um dia em Gondomar ”**

**Aurora Vieira**

Câmara Municipal de Gondomar

[aurora.vieira@cm-gondomar.pt](mailto:aurora.vieira@cm-gondomar.pt)

**Resumo** - No âmbito da definição das políticas educativas para o Município de Gondomar considera-se como relevante a participação e o desenvolvimento de acções e de contexto que fomentem a participação e cidadania ativa das Crianças e Jovens do Concelho. Pretendemo-nos afirmar como um Município que marca o seu território com intencionalidade **EDUCATIVA**.

A “AMAG”, o “EMAG” e o “AAG” são programas que visam afirmar o conhecimento e o funcionamento dos órgãos autárquicos locais, em particular, e envolver os Jovens alunos, em geral, no processo de decisão democrática incentivando a participação e a cidadania ativa.

A decisão de implementar estes programas insere-se numa visão de que as decisões tomadas hoje se traduzam num futuro para uma Geração D'Ouro.

Os programas desenvolver-se-ão ao longo de cada ano letivo, em duas fases: **1.ª Fase, na Escola** - Processo eleitoral deverá decorrer até ao final do 1.º período nas escolas; **2.ª Fase, em Exercício** - De instalação e funcionamento dos órgãos que terão duas sessões a decorrer no 2.º e 3.º período.

Destinatários: **AAG** – os alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º anos); **AMAG** – os alunos do 2.º e 3.º ciclos; **EMAG** – os alunos do Ensino Secundário.

A implementação dos programas concretiza-se com: Acompanhamento durante um dia de um elemento do Executivo Camarário pelos alunos eleitos; Constituição da Assembleia Municipal de Alunos com duas sessões anuais, onde serão elaboradas propostas de recomendação e aprovadas propostas do executivo Municipal de Alunos; Constituição de um Executivo Municipal de Alunos com duas sessões no ano, onde poderão ser aprovadas propostas de recomendação.

Objetivos: Incentivar o interesse dos jovens alunos pela participação cívica e política; Valorizar a importância da sua participação e do seu contributo para a resolução de questões que afetam, individual ou coletivamente, os cidadãos do Município; Percorrer todos os passos do processo eleitoral; Dar a conhecer os órgãos autárquicos e a importância do exercício do mandato; Conhecer e valorizar o processo de decisão enquanto órgãos eleitos em representação dos seus eleitores; Incentivar e valorizar a capacidade de argumentação, respeito, tolerância e liderança no envolvimento da formação da vontade da maioria.

N.º alunos envolvidos, no ano letivo 2014/2015: AMAG – 9 alunos; EMAG – 1 aluno; AAG – 2 alunos;

**Palavras-chave:** participação; cidadania; ativa; jovens; decisão;

Os Programas “Assembleia Municipal de Alunos de Gondomar”, o “Executivo Municipal de Alunos de Gondomar” e o “Aluno Autarca por um dia em Gondomar” são programas que visam criar um maior envolvimento por parte dos jovens alunos, incentivando a participação e a cidadania ativa.

Estes programas visam inverter a conotação negativa pela insatisfação dos mais jovens com o funcionamento da democracia que, embora menor que nos mais velhos, evidenciam menor envolvimento na política de forma ativa.

Pretende-se envolver os jovens tornando-os menos céticos às formas de participação convencional da democracia representativa e mais capacitados para filtrar informação emanada dos meios de comunicação e de preconceitos.

Visam, ainda, permitir: - que o voluntarismo dos jovens alunos se possa traduzir em ações, recomendações e participação concreta na melhoria da vida colectiva; - promover uma aproximação entre a comunidade escolar e o poder local, através da abordagem à atividade do

Município; - fomentar a participação na educação para a cidadania e proporcionar aos jovens um desenvolvimento de competências e conhecimentos que lhes permitam formar opinião, gerir conflitos e tomar decisões mais justas e tolerantes; - Incentivar o interesse dos jovens alunos pela participação cívica e política; - Valorizar a importância da sua participação e do seu contributo para a resolução de questões que afetam, individual ou coletivamente, os cidadãos do Município; - Conhecer todos os passos do processo eleitoral; - Conhecer os órgãos autárquicos e a importância do exercício do mandato; - Permitir conhecer e valorizar o processo de decisão enquanto órgãos eleitos em representação dos seus eleitores; - Incentivar e valorizar a capacidade de argumentação, respeito, tolerância e liderança no envolvimento da formação da vontade da maioria.

A decisão de implementar estes programas insere-se numa visão de que as decisões tomadas, hoje, se traduzam num futuro de uma Geração D'Ouro.

A Câmara Municipal de Gondomar é a entidade responsável pelos programas através da Divisão de Educação, Formação e Emprego, estando a gestão dos programas a cargo do Gabinete de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (GADE).

Podem ser parceiros dos programas todas as escolas, públicas e privadas, do Município de Gondomar, as Associações de Estudantes e as Associações de Pais onde existam, sem prejuízo da possibilidade de envolvimento de mais parceiros ao longo dos programas.

Os programas desenvolver-se-ão ao longo de cada ano letivo, em duas fases, desenvolvendo-se a 1.ª Fase em cada Escola, através do processo eleitoral, que deverá decorrer até ao final do 1.º período nas escolas; e a 2.ª Fase, no Exercício de funções, através da instalação e funcionamento dos órgãos que terão duas sessões a decorrer no 2.º e 3.º períodos.

O Programa Aluno Autarca por um dia, em Gondomar, destina-se aos alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico de todas as escolas, do ensino público e privado, do Município de Gondomar.

São eleitos 4 (quatro) alunos, dois do género feminino e dois do género masculino, apurados dos mais votados em cada escola de cada Agrupamento de Escolas e Escolas de ensino privado, em termos percentuais dos alunos matriculados em cada uma.

O Programa Assembleia Municipal de Alunos de Gondomar destina-se a todos os alunos das Escolas, do ensino público e privado, do Município de Gondomar, que frequentem o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Para o funcionamento deste órgão são eleitos 3 (três) alunos por cada escola dos 2.º e 3.º ciclos, no máximo de 55 (cinquenta e cinco), dos mais votados em cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado.

O Programa Executivo Municipal de Alunos de Gondomar destina-se a todos os alunos que frequentem o ensino Secundário em todas as escolas, do ensino público e privado, do Município de Gondomar.

Sendo eleito 1 (um) aluno por cada escola secundária, dos mais votados em cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado, no máximo de 11 (onze).

Os programas terão início, após abertura do ano letivo, com a comunicação aos Agrupamentos de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado, da calendarização e da documentação para o processo eleitoral, através de correio electrónico.

O calendário eleitoral será definido em colaboração com o representante ou Docente responsável de cada comissão eleitoral de cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado.

Os candidatos aos programas apresentam-se em listas de candidatura.

As listas para a eleição do AAG devem ser constituídas por 3 (três) elementos, sendo eleito o cabeça de lista, da lista mais votada em cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado.

As listas para a eleição do EMAG devem ser constituídas por 3 (três) elementos, sendo eleito o cabeça de lista, da lista mais votada, em cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado.

As listas para a AMAG devem ser constituídas por 5 (cinco) elementos, sendo apurados os 3 (três) elementos a participar de cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escola de ensino privado, pela aplicação do método de D'Hondt.

Cada Escola corresponde a uma assembleia de voto, sendo obrigatória mesmo que só exista uma lista concorrente. A assembleia de voto é constituída por uma mesa de voto, contendo um Presidente, um Vice-Presidente, um Secretário e dois Escrutinadores, podendo ter igual número de suplentes, designada pela Comissão Eleitoral a qual promove e dirige as operações eleitorais.

Toda a documentação necessária ao processo eleitoral será fornecida pela Câmara Municipal, sendo adequada a cada eleição.

A votação decorre em local e período do dia, definido previamente no calendário eleitoral, e cada aluno vota uma única vez, identificando-se com qualquer documento com fotografia ou reconhecimento de, pelo menos, dois eleitores, ao Presidente da Mesa Eleitoral. O Presidente da Mesa entrega então o boletim ao eleitor que, após votação, o coloca na urna eleitoral sendo descarregada a sua participação pelos escrutinadores.

Findo o processo eleitoral e apurados os eleitos que constituem cada órgão, dá-se início à segunda fase destes programas de participação educativa.

A AMAG reúne duas vezes por ano, no final do 2º e 3º período, em local a designar pela Câmara Municipal, com a divulgação necessária.

O EMAG reunirá, pelo menos, duas vezes, no 2º e 3º período, em local a designar pela Câmara Municipal, com a divulgação necessária e a última sessão é conjunta do EMAG e da AMAG, contando com a presença dos alunos AAG.

A convocação para a primeira sessão da AMAG e reunião do EMAG deverá ser efectuada pela Câmara Municipal, por escrito, através de correio eletrónico, para cada Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada e Escolas de ensino privado, no prazo mínimo de quinze dias seguidos antes da data marcada.

A convocatória para as sessões/reuniões seguintes será efectuada pela mesa da AMAG e pelo Presidente do EMAG, com a colaboração do GADE, no prazo mínimo de trinta dias seguidos antes da data marcada, por escrito através de correio eletrónico.

Na primeira sessão da AMAG os deputados elegem a Mesa, constituída por um Presidente e dois Secretários.

Na primeira reunião do EMAG deve ser eleito o seu Presidente e Vice-Presidente.

As sessões do AMAG são presididas pelo Presidente e geridas pela Mesa da Assembleia Municipal.

As reuniões do EMAG são presididas pelo Presidente.

A AMAG e o EMAG só podem funcionar com a presença de, pelo menos, metade dos seus membros.

Cada sessão da AMAG e reunião do EMAG poderá ter um período de intervenção do público, para prestação de esclarecimentos. O público – alunos das escolas representadas – que pretender usar da palavra deverá fazer a sua inscrição junto da Mesa, o período aberto ao público não poderá exceder os 15 minutos.

A implementação dos programas conclui-se com o acompanhamento, durante um dia, de um elemento do Executivo Camarário pelos alunos eleitos; com a constituição da Assembleia Municipal de Alunos, a realização de duas sessões anuais, onde deverão ser elaboradas propostas de recomendação e aprovadas propostas do Executivo Municipal de Alunos; e com a constituição de um Executivo Municipal de Alunos que se reúna pelo menos, duas vezes no ano, onde poderão ser aprovadas propostas de recomendação.



## **Relacionamentos entre crianças e adultos e entre as crianças nos espaços escolares de educação infantil**

**Priscila Sales Rodrigues Pessoa**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCT/UNESP  
priscila.srodrigues@hotmail.com

**Fátima Aparecida Dias Gomes Marin**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCT/UNESP  
fatimadiasgomes@gmail.com

**Resumo** – O texto apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em cantos” que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, Brasil, especificamente a linha Infância e Educação. A pesquisa teve como objeto de estudo o espaço escolar. O objetivo geral foi investigar como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. O trabalho de abordagem qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso. Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, com destaque para os cantos de aprendizagem e a análise documental de publicações oficiais do Ministério da Educação que versam sobre o tema. A pesquisa empírica ocorreu em duas escolas públicas de Educação Infantil, localizadas no município de Araçatuba, São Paulo, que implantaram a proposta “Fazer em Cantos” e teve como sujeitos quatro professoras que atuavam em salas com crianças de quatro a cinco anos. Os dados foram coletados, a partir da observação de campo quanto à organização e utilização dos espaços, de fotografias dos espaços das salas de referência da turma e de entrevistas com os professores. A partir dos dados obtidos, foi possível estabelecer quatro categorias de análise. Neste artigo focalizamos a categoria “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”. Constatamos a relevância da organização da sala em cantos. O arranjo espacial favoreceu as interações entre adultos e crianças e entre as crianças. As crianças tiveram a possibilidade de interagir em grupos menores, aprimorando suas formas de expressão e linguagem e conquistaram maior autonomia em relação ao professor. No que concerne ao professor, essa maneira de propor o ambiente possibilita uma atenção mais precisa às necessidades e especificidades das crianças, contribuindo para um contato mais individualizado.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Crianças e adultos. Organização dos espaços. Prática pedagógica.

### **Introdução**

O nosso estudo parte da consideração do espaço como segundo educador e da relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Damos ênfase para a organização dos espaços da sala de referência da turma, assinalando a pertinência da estruturação em cantos como uma estratégia para que a criança se aproprie do espaço, colaborando com o seu desenvolvimento e aprendizagem, em um espaço que permite agir com autonomia e incentiva as interações.

Forneiro (1998) alude à diferenciação dos termos *espaço* e *ambiente*, mas ratifica que estão intimamente relacionados. Para a autora, o termo *espaço* refere-se ao espaço físico, com a presença dos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo *ambiente* engloba o conjunto do espaço físico e das relações estabelecidas nesse espaço.

Em face de tal afirmação, podemos compreender o espaço escolar como ambiente de aprendizagem, cuja observação oferece indícios para identificar as relações que ocorrem, as atividades que são realizadas, as comunicações, os interesses das crianças e dos adultos.

Horn (2004) toma o espaço como “elemento curricular”, porque estrutura oportunidades de aprendizagens por meio das interações entre crianças e objetos e entre elas. “Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no

processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (p. 37)

O espaço pode favorecer ou limitar as aprendizagens, dependendo da maneira como está organizado, como e para quem foi pensado e estruturado. Assim, em função de sua organização, constituirá ou não um determinado ambiente de aprendizagem que conduzirá o desenvolvimento do trabalho e as aprendizagens que ocorrem neste cenário.

Horn (2004: p. 15) entende que “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Se for feita uma retomada da história da educação, concluiremos que os espaços foram se construindo com o objetivo de controlar a disciplina. Frago (1998: p. 79) lembra que Foucault, especificamente na obra *Vigiar e Punir*, “[...] caracteriza a escola, limitada a um espaço fechado, junto a outras instituições disciplinares, de dominação e de controle, tais como quartéis, hospitais ou cárceres.”

Nessa perspectiva, as salas de aula se caracterizam como um compartimento fechado, somente com a possibilidade de visualizar o espaço externo através de janelas altas ou um simples visor na porta. O objetivo é vigiar as ações que acontecem dentro desse espaço e garantir sua iluminação.

Não permitir que as crianças se movimentem nos espaços escolares e façam as suas escolhas de objetos e de parceiros, impedindo sua expansão nas múltiplas dimensões – física, psicológica, intelectual e social – pode implicar em ignorar a necessidade de garantir situações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, mesas e cadeiras dispostas uma atrás da outra impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Se acreditarmos na ideia de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, a forma como os móveis e objetos são dispostos na sala de aula se tornam fatores determinantes para esse desenvolvimento.

A valorização dos espaços está diretamente ligada à criação de um ambiente favorável às manifestações das crianças, por meio da maneira como o mobiliário e os materiais são dispostos e como tais objetos as convidam a inventar possibilidades, criar cenários, construir significados e ressignificados, garantindo a flexibilidade do espaço.

A atuação do professor frente a esse ambiente exige o olhar atento às necessidades infantis, observando e escutando as crianças que ali estão presentes para, assim, organizar o espaço de acordo com intencionalidade educativa que respeite as crianças como sujeitos de direitos, pois, ao considerar a criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é necessário pensar em espaços que estimulem a criação e a autonomia, assegurem diversas formas de manifestações e relações, garantindo as possibilidades expressivas das diferentes linguagens.

Kinney e Wharton (2009) apontam para a reflexão sobre a pedagogia da escuta: a reflexão sobre os métodos de escutar tem ressignificado as práticas pedagógicas dos professores e uma apreciação do que significa escutar. Propõe aos professores oportunizar que as crianças tenham seus direitos garantidos; diante disso, o professor necessita encontrar o equilíbrio entre a fala e a escuta e considerar o potencial de todas as crianças, seus entendimentos e suas visões de mundo.

Pode-se afirmar que organizar os espaços da sala de referência da turma, tendo como foco o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é um processo complexo que exige formação e reflexão, dentro de um movimento de idas e vindas, no qual professores e crianças atuam juntos, na perspectiva de abrir novas possibilidades.

## **Os percursos e os aprendizados desta investigação**

Esta investigação ocorreu no município de Araçatuba, situado a noroeste do Estado de São Paulo, Brasil. O município conta aproximadamente com 190 mil habitantes. Atualmente, Araçatuba possui um sistema municipal de educação com 32 instituições de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental e 04, situadas na zona rural, que atendem tanto à Educação Infantil como ao Ensino Fundamental, totalizando 60 instituições que recebem cerca de 14 mil alunos, com idade a partir de quatro meses aos dez anos.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar, em relação à proposta "Fazer em Cantos", como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: analisar a relevância da organização dos espaços das instituições de

Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, especialmente a estruturação das salas de referência da turma em cantos; identificar os critérios empregados pelo professor na organização dos espaços; investigar as relações existentes entre a organização dos espaços, na Educação Infantil, e as intencionalidades educativas dos professores, expressando a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido e registrado.

A implantação da proposta "Fazer em Cantos" no município, ocorreu em 2010, através de estudos, reflexões e trocas de experiências entre os profissionais de quatro instituições de Educação Infantil. Nessas instituições, os espaços das salas de referência da turma foram organizados em cantos, de acordo com as necessidades e especificidades da faixa etária, com o auxílio das crianças, pais e comunidade escolar. Atualmente, catorze instituições de Educação Infantil participam da proposta.

A pesquisa foi efetivada em duas instituições que denominamos como A e B e teve como sujeitos quatro professoras da Educação Infantil, duas de cada instituição, cujos nomes são fictícios. Das quatro instituições que participaram da implantação da proposta "Fazer em Cantos", foram escolhidas duas para realizar a pesquisa.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986: p. 11), "[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

Na investigação, houve o contato direto da pesquisadora com as instituições de Educação Infantil selecionadas para a realização do estudo, a fim de obter a recolha de dados descritivos.

A modalidade de pesquisa enquadra-se como um Estudo de Caso, que, para Chizzotti (1991), é caracterizado por dar um significado mais amplo aos resultados da pesquisa de um caso específico, porque, ao se organizar os dados e fazer uma análise crítica de uma experiência, é possível chegar a resultados valiosos, os quais podem propor transformações na questão em estudo.

A opção por tal abordagem se deve ao fato de ser a mais adequada e com potencial para compreender a complexidade da realidade pesquisada. Em consonância com as ideias de Lüdke e André (1986), com a intenção de retratar a realidade de maneira completa e profunda, optamos por essa modalidade de pesquisa. Assim sendo, usamos uma variedade de fontes de informação, cruzamos os dados, confirmamos ou rejeitamos hipóteses e fizemos descobertas que são oportunamente descritas e avaliadas, neste trabalho.

A revisão bibliográfica foi feita em livros, artigos, teses e dissertações de Pós-Graduação em Educação recomendados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e que discorrem sobre a organização dos espaços na Educação Infantil.

Em meio às diversas técnicas de análise de conteúdo, optamos, pela análise por categorias. Conforme Lüdke e André (1986: p. 49), "[...] a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado".

Foram pensadas em quatro categorias de análise: "Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas", "Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática", "Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes", "Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças".

Neste artigo elucidaremos parte das análises dos dados da categoria "os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças", pois é concernente com as proposituras do Colóquio.

### **Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças**

Para apresentação de tais dados, focalizamos em alguns episódios registrados durante a pesquisa de campo e nas respostas das professoras, nas entrevistas.

De acordo com Guimarães (2009), o modo com que transformamos o espaço em ambiente e lugar de interações informa sobre o sentido da educação naquele espaço: acolhida, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplina controle, racionalização.

Diante de tal consideração e tendo o conhecimento, conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), de que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como sujeito de direitos e que, pelas interações, relações e práticas que vive, ensinar a construção da sua identidade pessoal e coletiva, identificamos a necessidade da elaboração dessa categoria.

Se partirmos do princípio de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, é oportuno afirmar que a maneira como os móveis e objetos são dispostos na sala de referência da turma se torna fator determinante para esse desenvolvimento.

Em busca de identificarmos e refletirmos sobre os processos interativos que ocorrem nas salas de referência das turmas pesquisadas, elaboramos as seguintes questões para as professoras: Em sua opinião, a maneira como os espaços da sala de aula estão organizados permite troca entre as crianças? Quais são suas atitudes, no momento em que as crianças estão utilizando os cantos?

As respostas obtidas para a primeira pergunta foram as seguintes:

*Permite, e muita, e muita, muita troca, até questão de, eu tenho alunos muito tímidos e com os cantos, quando eles vêm de escolas que não têm, eles, no outro dia já não são mais aquela criança que eu recebi, toda receosa [...].(Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).*

*Tem bastante troca de relação com o outro, principalmente, quando a criança, ela vem de casa, com algum probleminha, sabia? Quando a criança, a gente... percebe, na troca, quando eles tão brincando nos cantos, uma criança vem com um problema de casa, eles começam a comentar dentro do círculo onde estão brincando [...]. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).*

*Permite. Eu acho que assim um pouco de dificuldade que eu sinto nessa sala, maior que na anterior que eu trabalhava, que nós temos um espaço físico um pouco limitado, eu acho que deveria ser um pouquinho maior, mas há essa troca, eu percebo que eles é, estão brincando num determinado canto, estão achando legal, vai pro amigo que está no outro canto, compartilha o que ele está brincando lá, até para tentar levar o amigo pro canto que ele está [...].(Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).*

*Permite, a minha sala, apesar de ser a maior aqui da escola, ela é um pouco apertada, né, pelo número de carteiras, então você viu que às vezes eu tenho que ficar empurrando carteira na hora do canto, porque eu quero dar mais espaço [...].(Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).*

É possível notar que as quatro professoras pensam que o modo como os espaços estão organizados propicia a troca entre as crianças, sendo o espaço um facilitador para interações, descobertas e desafios.

Somente as professoras Edna e Marisa mencionam como aspecto dificultador o tamanho das salas. É relevante ressaltar que elas mencionam o tamanho da sala como um aspecto que dificulta, mas não impede, que as relações aconteçam.

Com as observações feitas e as fotografias tiradas, nota-se que realmente os tamanhos das salas de aula não são adequados para atender à quantidade de crianças, sobretudo nas salas das crianças de 05 anos de idade, quanto ao número de mesas e cadeiras individuais existentes.

A professora Luíza, mesmo tendo um espaço na sala restrito para as interações entre as crianças, devido à quantidade de mesas e cadeiras individuais, organizadas uma atrás da outra, não o vê como um fator que dificulta as interações.

Desse modo, a maneira como os mobiliários (mesas e cadeiras) estão dispostos, principalmente na sala da professora Luíza, impede o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Já a professora Marisa faz menção a uma prática recorrente, constatada pela pesquisadora, relativa a empurrar as mesas e cadeiras sempre que as crianças vão utilizar os cantos, com a intenção de garantir um maior espaço para isso.

Quanto à forma de ter acesso aos espaços, foi possível verificar que as quatro professoras permitem que as crianças o façam de maneira livre, escolhendo objetos e parceiros. Algumas crianças percorrem os diversos cantos, usam vários materiais e brinquedos disponíveis e trocam de parceiros, porém, outras demonstram preferência notória sobre determinados cantos, materiais e parceiros.

Nos dias em que estivemos presentes nas salas, observamos que somente as professoras Edna e Marisa, que atuam na instituição B, incentivavam as crianças que permaneciam em um único canto a escolher outro e, por vezes, “divulgavam” determinado canto que não estava sendo muito visitado.

Kramer (2009) apoia essa prática, ao destacar que é necessário evitar que as crianças se fixem em certas áreas ou materiais e desistam de outras que oferecem dificuldades. A autora

deixa claro que o apoio, o incentivo e a relação afetiva firme e segura do professor são fundamentais.

Alguns elementos foram sendo acrescentados, em alguns cantos, porém, isso ocorreu de maneira sutil, como a inserção de alguns suportes textuais no canto da leitura da sala da professora Edna, alguns adereços diferentes no camarim da sala da professora Marisa e um bercinho de madeira, na sala da professora Júlia.

Em todas as salas investigadas, existe um espaço para convivência, onde são concretizadas as rodas de leitura e assembleias. Na instituição A, esse espaço fica no fundo da sala e, na instituição B, esse espaço de convivência fica entre a lousa e as mesas e cadeiras.

Quanto à escolha de parceiros, as quatro professoras também deixavam a critério das crianças essa opção: alguns cantos eram visitados por grupos de quatro ou cinco crianças, outros por duplas e outros por diversas crianças, causando por vezes até um “aparente tumulto” na sala, mas quem estava inserido no processo percebia o envolvimento das crianças e o constante movimento entre um canto e outro.

Uma prática semelhante das quatro professoras era a de incentivar as crianças que, por vezes, não interagiam com nenhuma outra. Na maioria das vezes, as professoras conversavam individualmente com determinada criança, incentivando a brincadeira e a interação, conduzindo-a aos diversos espaços e grupos de crianças.

Houve uma situação, na sala da professora Júlia, em que uma criança se recusou a brincar; nesse momento, a professora se dirigiu até ela, conversou e insistiu para que escolhesse algum brinquedo. A criança fez a opção por um único brinquedo e ficou segurando, depois de certo tempo, decidiu brincar com um grupo de colegas.

Guimarães (2009) assevera que é importante refletir sobre como a organização dos espaços das salas de referência da turma acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças.

Diante do exposto, é possível afirmar que a maneira como organizamos o ambiente exerce grande influência nas condutas, pode permitir que as crianças se movimentem ou fiquem estáticas, pode estimular um envolvimento profundo ou superficial com as pessoas e objetos, conforme destacado por Guimarães (2009).

Frison (2008) entende que a organização dos cantos facilita encontros e estimula trocas entre as crianças. Assim, apresentamos alguns episódios que evidenciam esse aspecto:

*Um grupo de cinco meninas brincavam de cozinhar, anunciavam que a comida estava pronta, atenderam o telefone, brincaram chamando-se de mãe e filha, fizeram a limpeza do ambiente, varreram, tiraram o pó, lavaram a louça, arrastaram os móveis, organizaram o ambiente.*

*Prepararam um bolo, colocaram e retiraram do forno, comunicaram às demais crianças que o bolo estava pronto. Foram até o canto da sala e lá, sentadas na poltrona, comeram e deram comida na boca umas das outras. Outra ligou a TV e disse: - Vamos assistir!*

*Procuraram a professora para envolvê-la na brincadeira, levando café e bolo para que ela pudesse degustar, levaram o telefone, dizendo que era o seu filho que precisava falar com ela [...]. (Observação da sala de referência da turma, Instituição A, professora Júlia).*

No episódio focalizado acima, ocorrido nos cantos expostos, foi possível observar as interações das crianças, como se relacionam, como se envolvem na brincadeira de faz de conta, como preservam o material disponível e cuidam dos cantos.

Oliveira (2011) assinala que um dos objetivos dos cantos é oportunizar condições para o aumento das brincadeiras infantis.

Nesse episódio, fica evidente que a maneira como os cantos estavam dispostos nessa sala proporcionaram o desenvolvimento das brincadeiras infantis, permitindo que as crianças desenvolvessem diferentes papéis.

Levando-se em consideração a importância, para o desenvolvimento infantil, das interações entre as crianças, é imprescindível refletir sobre como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações.

Carvalho e Rubiano (2010), ao fazerem menção aos estudos que Legendre (1983, 1986, 1987, 1989) tem realizado em creches francesas, sobre o papel de diferentes arranjos espaciais como suporte para interação entre crianças, assinalam:

*O arranjo semiaberto é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. Suas aproximações do adulto,*

embora menos frequentes, tendem a evocar mais resposta destes em comparação com outros arranjos. (CARVALHO; RUBIANO, 2010: p. 129).

No episódio em questão, foi possível notar que as crianças não se aproximaram com muita frequência do adulto, mas, quando o faziam, a intenção era de envolvê-lo nas brincadeiras realizadas, de maneira tranquila e prazerosa.

As crianças, envolvidas nas brincadeiras dos dois cantos em questão (cozinha e sala), a todo momento, interagiam entre elas e tinham uma visão facilitada da professora e das demais crianças da sala, devido à disposição e altura dos mobiliários.

Em relação às observações feitas na sala da professora Edna, que atua na instituição B, o que ficou mais latente foi:

*O canto bastante frequentado pelos meninos dessa turma é o canto do construtor e dos carros. Eles constroem garagens, cercados para os animais, organizam as peças coloridas lado a lado. Suas construções são sempre ricas em detalhes.* (Observação, sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B, 2014).

Torna-se importante salientar que três meninos que frequentaram esse canto, diariamente, efetuaram suas construções de maneira sempre cooperativa e muito tranquila, comportamento esse que diferenciou nas demais situações do cotidiano escolar.

Um dos meninos, durante a realização das demais atividades propostas, revelou uma certa agitação, envolvendo-se por vezes em conflitos, além de mostrar falta de concentração, durante os momentos de leitura e assembleia. Porém, nos momentos destinados aos cantos, ele participou efetivamente, fez suas construções, compartilhou os brinquedos e interagiu com as outras crianças.

Garms (2005), focalizando os conceitos de autonomia e cooperação, defende a necessidade de oportunizar ambientes e situações que favoreçam a autonomia e a cooperação. Conforme a autora, autonomia é a capacidade que a criança adquire para assumir suas iniciativas, alcançando uma independência gradativa com respeito ao adulto. E cooperação é a capacidade que a criança consegue alcançar para aceitar as estratégias de interação de solidariedade com os demais parceiros, no ambiente em que convivem.

Desse modo, no episódio observado na sala de referência da turma da professora Edna, foi possível constatar que, nos momentos em que a professora permitia que as crianças fizessem as opções de espaços, materiais e parceiros, estas exibiam comportamentos cada vez mais cooperativos. Envolvidas, produziam conhecimentos e significações partilhadas, em um clima de tranquilidade e concentração.

Quanto à questão: Quais são suas atitudes no momento em que as crianças estão utilizando os cantos? Obtivemos a seguinte resposta da professora Júlia:

*Bom, eu procuro, estar observando, até prá mim mesmo... que eu posso estar interferindo, como todos já sabem, acredito que a gente vê até o que a criança está passando em casa, refletido na brincadeira dela [...].* (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

É possível afirmar que a observação é uma ação necessária e de fundamental importância no trabalho pedagógico, porém, necessita vir acompanhada de reflexões e possíveis intervenções, bem como de mudanças de práticas, de organizações espaciais e de disposições dos materiais.

Para tanto, torna-se necessário que o professor seja um observador reflexivo, com disposição de avaliar constantemente se a organização do ambiente é coerente às intenções educativas, caso contrário, é imperioso fazer as modificações necessárias.

Essa observação reflexiva contribui para a reorganização dos espaços em atendimento às necessidades das crianças, ajuda ainda nas intervenções quanto às interações entre as crianças.

Oliveira (2011), quando versa sobre essa proposta de organização em cantos, explicita que cabe ao professor circular entre os grupos, oferecendo atenção mais individualizada, remodelando os cantinhos de tempos em tempos.

A professora Luíza apresentou a seguinte resposta:

*Eu observo, aí quando surge algum conflito, a gente faz a intervenção, mas se a gente vê que a esse conflito, eles conseguem ter respostas entre eles, a gente deixa, mas se for uma coisa muito grave, a gente vem, faz a intervenção.* (Entrevista, professora Luíza, Instituição B, 2014).

Consideramos pertinente enfatizar que uma prática muito comum da professora Luíza é a participação nos momentos em que as crianças usam os brinquedos da sala. Foi notado que a professora, ao informar as crianças sobre a possibilidade de utilizar os cantos, se dirige a um espaço da sala, onde as crianças brincam com os jogos pedagógicos, senta-se com elas no chão e participa do jogo, na maioria dos casos, jogos de memória.

Nos dias em que, por algum motivo, a professora não participa do jogo com as crianças, ou demora um tempo maior para se dirigir até elas, estas a ficam chamando com frequência, o que evidencia que a participação da professora nesse momento de brincadeira faz parte do cotidiano da turma e não aconteceu somente pela presença da pesquisadora.

Horn (2003) faz uma reflexão pertinente que vai ao encontro da prática da professora. Para a autora, quando pensamos em termos de espaço, não é só colocar jogos na prateleiras e organizar os cantos. Vai além disso. É preciso pensar quais jogos desafiam as crianças, é pensar em como, onde e quando o educador deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes. A criança não copiará simplesmente o que o adulto lhe mostrou, ela reconstituirá sua ação, a partir do modelo evidenciado.

Além dessa constante participação, durante os jogos, a professora Luíza possui a prática, porém não frequente, de registrar, por escrito, algumas manifestações das crianças.

Kramer (2009) assevera que o momento destinado aos cantos possibilita aos professores que observem constantemente a atuação de cada criança e, concomitantemente, dos diferentes grupos, a fim de oferecer outros materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos.

No que tange à questão: Quais são suas atitudes no momento em que as crianças estão utilizando os cantos?, a professora Edna, pertencente à instituição B, respondeu:

*Geralmente, eu observo, eu estou sempre observando, mesmo pra ter aquele olhar atento, né, e, procuro estar atenta se tem aquele aluno que eu percebo que tem alguma dificuldade de relacionamento, é, ou seja, qualquer dificuldade, eu estou observando pra ver o comportamento dele no momento que ele está interagindo [...] (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).*

A resposta da professora Edna é coerente com sua prática, pois foi constatado, durante o período de investigação, que a observação e o registro escrito são ações realizadas diariamente pela professora. Edna tem o hábito de andar pela sala, acompanhando o que cada grupo está fazendo, conversando com as crianças e anotando suas falas.

Quanto a isso Kramer (2009: p. 77) opina:

Um requisito necessário a essa dinâmica é que as próprias professoras e professores manejem a divisão da sala por áreas com segurança e tranquilidade, e que dêem atendimento equilibrado aos diferentes grupos, percorrendo a sala com o intuito de acompanhar os jogos e trabalhos das crianças, conversando com elas, fazendo perguntas e problematizando as experiências ou brincadeiras que estão realizando.

Em função de algumas atitudes das crianças, consideradas inadequadas, ao final do momento destinado à utilização dos cantos, Edna faz uma assembleia com as crianças, para retomar alguns combinados.

De acordo com Oliveira (2011), a formulação, juntamente com as crianças, de regras básicas que orientarão o trabalho em cada área de atividade, auxilia na construção de atuações disciplinadas, mas com criatividade e independência.

A professora Marisa, ao ser indagada sobre quais são suas atitudes no momento em que as crianças estão utilizando os cantos, deu a seguinte resposta:

*Então, eu procuro estar ouvindo as falas, é, em alguns momentos eu registro de forma escrita em outros eu fotografo, é, resolvo algum conflito quando é necessário, eu faço alguma intervenção quando eu percebo que é preciso [...]. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2015).*

Marisa revela, igualmente, coerência entre sua resposta e a prática observada no cotidiano escolar, pois se coloca à disposição das crianças, demonstrando uma valorização para determinadas manifestações das crianças, durante o uso dos cantos. A professora percorre a sala, faz registros escritos constantemente e, em alguns dias, também fez uso do registro fotográfico das ações e produções das crianças. Marisa anota as falas e atitudes das crianças e interfere, quando necessário, conforme episódio descrito:

*A professora, com seu caderno de registro em mãos, foi até um grupo de meninos que estava construindo armas com os brinquedos de montar e faz um*

*questionamento sobre outras opções que poderiam ser construídas com determinadas peças, e as crianças sugerem: robôs, carrinhos, aviões. Ela solicita, então, que cada criança faça algo diferente de armas para colocar sobre as mesas para uma exposição. As crianças fizeram o que foi solicitado e a professora salientou a possibilidade de diversas construções, diferente daquelas que elas faziam com frequência. Em seguida, a professora faz alguns registros em seu caderno e se dirige para outro grupo que estava em outro canto. (Observação, sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B, 2014).*

Mediante tal episódio, é possível perceber como a professora faz as intervenções de maneira próxima às crianças, envolvendo-as em suas explicações e proposituras de mudanças de comportamentos e atitudes.

Diferentemente de uma postura autoritária, na qual a professora poderia ter “mandado” as crianças pararem de construir armas ou até mesmo tirá-las da brincadeira, porém, com uma postura coerente, a professora permite que as crianças repensem sobre determinadas ações, de forma tranquila e até mesmo lúdica.

É importante salientar que, nos outros dias em que estivemos presente nessa sala, as construções de armas ficaram cada vez menos frequentes. As crianças fizeram tentativas de novas construções, sempre chamando a professora para apreciação.

Kramer (2009: p. 75) aponta contribuições para o episódio em questão, esclarecendo: “Liberdade de ação implica em limites e regras estabelecidos e compartilhados por todos, que, para isso, devem ser explícitos, constantes e coerentes”.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, constata-se a relevância da organização da sala em cantos, para favorecer as interações entre adultos e crianças e entre as crianças, porque, assim, as crianças têm a possibilidade de interagir em grupos menores, aprimorando suas formas de expressão e linguagem e adquirindo gradativamente uma autonomia em relação ao professor.

No que concerne ao professor, essa maneira de propor o ambiente possibilita uma atenção mais precisa as necessidades e especificidades das crianças, contribuindo para um contato mais individualizado.

### **Referências**

- BRASIL. Congresso. Senado. (2009). Resolução n.º 05, de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 18.
- CARVALHO; RUBIANO, M. R. B. (2010). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. 9.ª ed. São Paulo: Cortez. pp. 116-141.
- CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- FORNEIRO, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed. pp. 229-281.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FRISON, L.M.B. (2015). O espaço e o tempo na educação infantil. *Ciênc. let.*, Porto Alegre, n.º 43, pp. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: jun.
- GARMS, G. M. Z. (2005). Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Perspectivas para a educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin. pp. 181-203.
- GUIMARÃES, D. O. (2009). Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 93-103 (Coleção Educação Contemporânea).
- HORN, M.G.S. (2003). *O papel do espaço a formação e transformação das ação pedagógica do educador infantil*. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646>. Acesso em: 10 set. 2013.



- HORN, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- KRAMER, S. (2009). (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. 14.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- OLIVEIRA, Z.M.R. (2011). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo. Cortez.

## Interações e brincadeira na educação infantil em período integral: estudo exploratório

**Carla Cilene Baptista da Silva**

Universidade Federal de São Paulo

[carlaci@gmail.com](mailto:carlaci@gmail.com)

**Gabriela Portugal**

Universidade de Aveiro

[gabriela.portugal@ua.pt](mailto:gabriela.portugal@ua.pt)

**RESUMO** - No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam os dois eixos norteadores para a educação de crianças de 0 a 5 anos: as interações e a brincadeira. Recentemente, o Plano Nacional de Educação de 2014 estruturou 20 metas a serem alcançadas pela educação brasileira em dez anos. Na meta 1 está prevista, até 2016, a universalização da Educação Infantil para crianças com idade de 4 a 5 anos. É previsto também, na meta 6, a educação em tempo integral, atendendo no mínimo 50% das escolas públicas de educação básica. Define-se educação em tempo integral quando a criança permanece na escola por 7 horas ou mais ao longo do dia, durante o ano letivo. Considerando o enfoque nas interações e na brincadeira e a aposta numa educação integral, entendeu-se ser pertinente conhecer as opiniões de educadoras envolvidas na experiência da educação em período integral. Trata-se de um estudo exploratório realizado em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo - Brasil. As informações foram obtidas por meio de entrevistas e é um recorte de um projeto de pesquisa de pós-doutoramento financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), realizado junto à Universidade de Aveiro. Participaram do estudo 5 educadoras de 2 escolas municipais de educação infantil. As falas das participantes foram analisadas separadamente e em seguida agrupadas de acordo com as seguintes categorias temáticas: *os espaços, organização do tempo e diversidade de atividades*. Os resultados indicam que apesar de estar em conformidade com as políticas atuais, parece haver necessidade de rever o funcionamento do período integral oferecido para educação infantil, considerando a criança como sujeito de direito e a importância dos eixos interações e brincadeira. Em uma cidade caracterizada pela verticalização de seus prédios, a ausência de espaços amplos ganhou destaque nas falas das educadoras, assim como a organização rígida dos tempos e das atividades estabelecidos para cada classe. A oferta de atividades em tempo integral ainda é marcada pelo predomínio de práticas pedagógicas realizadas em salas de aula, em detrimento de atividades livres, lúdicas, corporais e culturais, afastando-se dos eixos previstos nas diretrizes curriculares.

**Palavras-Chave:** educação infantil, escola integral, interações e brincadeiras

**Auxílio:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)-  
Proc. nº 15/10039-7).

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, cuidando e educando de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, nos períodos integral ou parcial. O período parcial compreende 4 (quatro) horas e o integral igual ou superior a 7 (sete) horas diárias da criança na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Ministério da Educação, 2010) atualizam e reforçam alguns pressupostos já determinados nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 1998, e destacam os dois eixos norteadores para a educação de crianças de 0 a 5 anos: as interações e a brincadeira. É através destes eixos que se pretende garantir às crianças o autoconhecimento e o conhecimento sobre o mundo e assegurar o seu aprendizado e desenvolvimento.

Recentemente, o Plano Nacional de Educação - PNE (Ministério da Educação, 2014) estruturou 20 metas a serem alcançadas pela educação brasileira em dez anos. Na meta 1 está prevista, até 2016, a universalização da Educação Infantil para crianças com idade de 4 a 5 anos. É previsto também, na meta 6, a educação em tempo integral, atendendo no mínimo 50% das escolas públicas de educação básica.

Um dos objetivos que pretende ser atendido na meta 6, já aparece no Programa Mais Educação (PME), determinado pela Portaria Normativa Interministerial de 2007. O PME tem como princípios norteadores: a qualidade da educação; a articulação da educação com outras políticas públicas; prevenção a situações de violação dos direitos da criança e do adolescente,

a melhoria do desempenho escolar e ampliação da permanência de crianças e adolescentes na escola, sobretudo em territórios mais vulneráveis.

De acordo com Cavaliere (2014), tal documento conjuntamente com a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, partem do entendimento de que a escola é um espaço no qual a vivência democrática pode ser exercitada por meio de atividades educativas, lúdicas e recreativas e propõe a participação de educadores, alunos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental para a implementação da educação em período integral.

Inicialmente, formulada com enfoque na educação fundamental, destinada às crianças a partir dos 6 anos de idade, a educação em período integral, quando deslocada ao campo da educação infantil, não encontra referências claras em um programa consolidado de âmbito federal. Entretanto, compreendendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem-se observado iniciativas isoladas, motivadas, sobretudo, pela reivindicação da família em colocar os filhos em unidades de período integral ou por iniciativas próprias de algumas cidades (Araújo et. al., 2014).

Assim, a educação infantil em período integral vem ganhando cada vez mais espaço para debates na legislação brasileira e nas formulações educacionais. Segundo o Ministério da Educação (2009), pensar em educação de período integral resulta em considerar as variáveis de tempo, territórios reconhecidos em que se encontra cada escola e aumento da jornada escolar. Consiste também em adequações dos espaços físicos, das condições materiais, lúdicas, formação científica e pedagógica dos profissionais, entre outras. Dessa forma, cabe destacar que apesar do papel central que a escola tem nesse programa, não se deve descartar a articulação com outras políticas públicas, sendo esse o maior desafio presente nesses debates.

Ao longo do primeiro semestre de 2015, no âmbito de uma pesquisa de pós-doutoramento cujo objetivo geral foi aprofundar conhecimentos acerca da avaliação em educação pré-escolar, de cariz experiencial, tal como é descrita por Portugal e Laevers (2010) através do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), recolhemos um conjunto de dados junto de 5 educadores que, entretanto, tinham utilizado o SAC nos seus jardins de infância. A finalidade era perceber de que forma o uso do SAC servia uma educação mais inclusiva. No SAC assume-se que uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas. Pela sua focalização no vivido da criança (atitude experiencial), atendendo aos seus níveis de implicação e de bem-estar, o SAC permite ao educador perceber antecipadamente quais as crianças que não estão a beneficiar da sua permanência no contexto e (re)organizar a sua oferta educativa com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento.

Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

Tendo como inspiração a abordagem experiencial em educação<sup>40</sup>, o SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças. No processo de observação-reflexão torna-se crucial identificar quer as forças, quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente.

Aquando dos encontros e entrevistas junto das educadoras, um dos temas debatidos foi a escola infantil em período integral. Em relação a este aspeto particular, o presente trabalho visa apresentar as opiniões das educadoras participantes sobre a educação infantil em período integral, considerando as atuais políticas públicas brasileiras, e tendo como pano de fundo os

---

<sup>40</sup> Sobre os fundamentos do Sistema de Acompanhamento de Crianças e da Educação Experiencial, sugere-se a seguinte bibliografia:

LAEVERS, F. (2014) Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, 25(58), 152-185.

PORTUGAL, G., & LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, G. (2012) Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) *Revista Brasileira de Educação*. 17(51), 593-610.

pressupostos do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) utilizado pelas educadoras no seu contexto de trabalho.

## **MÉTODO**

Trata-se de um estudo exploratório realizado em uma cidade de médio porte do litoral do estado de São Paulo - Brasil. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturada gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Participaram do estudo 5 educadoras de 2 escolas públicas de educação infantil, para crianças de 4 a 5 anos, que funcionam em período integral.

Como já explicado anteriormente, o presente trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, assim cabe esclarecer que as entrevistas foram realizadas após a utilização do Sistema de Acompanhamento de Crianças pelas educadoras, envolvendo encontros quinzenais com as educadoras entre os meses de março e junho de 2015. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante em agosto do mesmo ano.

### **Caracterização das Escolas**

Para a caracterização das escolas aqui apresentadas foram reunidas as informações coletadas junto às educadoras e Coordenadoras Pedagógicas e do preenchimento de uma ficha de caracterização geral do contexto, que faz parte do SAC. A descrição do espaço físico também contou com as observações realizadas pela pesquisadora.

#### **Escola 1**

A escola 1 foi inaugurada em 2006 e em 2007 passou a funcionar em período integral. De acordo com a coordenadora pedagógica (CP), a maioria das famílias da comunidade “é composta por trabalhadores que necessitam da escola em período integral para a manutenção de seus empregos. A maioria é de classe média-baixa”.

Sobre as famílias, a CP afirma que os pais são participativos para promoções e eventos preparados pela escola, como por exemplo festa junina. As famílias têm como expectativa que a escola ofereça um ambiente agradável, lúdico, seguro e com estrutura física apropriada para o bem-estar das crianças.

A escola fica no centro de um conjunto habitacional para população de baixa renda, porém situada em um bairro de classe média alta próximo a orla da praia. No bairro, além de prédios residenciais também há uma diversidade de estabelecimentos comerciais e de saúde. De acordo com as professoras, as crianças que frequentam a escola são filhos de funcionários do comércio local, assim como de moradores do conjunto habitacional.

O prédio da escola apresenta boas condições de manutenção. No térreo há um pátio, um pequeno parque com brinquedos e uma quadra, quase não há área verde. Também funcionam as salas da creche e do maternal, assim como refeitório, cozinha, secretaria, sala dos professores, sala da orientadora educacional, sala da coordenadora pedagógica, a sala da direção e a administração. No primeiro andar estão as salas de aula do jardim e do pré-escolar, além de salas de uso específico, como o laboratório de informática, a biblioteca, a sala de vídeo, a sala de atendimento educacional especializado e um espaço com brinquedos. O prédio é cercado por portões altos e grades.

Na educação infantil estavam matriculadas no ano de 2015, 239 crianças com idades de 3 a 5 anos, sendo que 80 estão distribuídas em 4 salas de maternal (crianças com média de idade de 3 anos); 80 em 4 salas de jardim (média de idade de 4 anos) e 79 crianças em 3 salas de pré (média de idade 5 anos).

#### **Escola 2**

A escola 2 foi inaugurada em 1972 e também funciona em período integral desde 2007. A CP informou que a maioria das famílias da comunidade possui renda média de 3 salários mínimos e menos de 10% recebe bolsa família. As famílias têm por expectativa que a escola seja “um ambiente estruturado, de modo a expressar a responsabilidade coletiva de todos da comunidade em relação ao sucesso de ensinar e aprender”.

A escola fica situada em um bairro de classe média, próximo ao porto, possui grande quantidade de comércio local, como padaria, mercado e oficinas mecânicas. A maioria das crianças pertencem ao bairro, no entanto, alguns pais optaram por matricularem seus filhos nessa escola mesmo morando distantes da escola por ela ser de período integral.

A estrutura física da escola é conservada, conta com um projeto arquitetônico acessível a pessoas com deficiência: elevador, piso tátil, corrimão duplo e banheiros adaptados. Há dois espaços pequenos para brincar, sendo um no hall de entrada e outro nos fundos do prédio, que é exclusivo para o maternal, com 2 refeitórios, uma copa e as salas do maternal no térreo. Não há área verde. No piso superior tem uma biblioteca, sala de informática, salas da orientadora,

coordenadora pedagógica e de atendimento educacional especializado, a secretaria e as salas de aula. Ao todo estavam matriculadas 164 crianças com idades de 3 a 5 anos, sendo 47 distribuídas em 3 salas de maternal; 48 em 2 salas de jardim e 69 crianças em 3 salas de pré-escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas das participantes foram analisadas separadamente e em seguida agrupadas de acordo com os temas referentes aos objetivos da pesquisa. Assim, as respostas foram analisadas e organizadas nas seguintes categorias temáticas: *os espaços, organização do tempo e diversidade de atividades*. Cabe ressaltar que apesar das respostas terem sido agrupadas em diferentes categorias, os temas são interdependentes, portanto, pode-se encontrar elementos de um mesmo tema nas três categorias aqui determinadas.

A análise seguiu os pressupostos de Minayo (2003) sobre pesquisa qualitativa. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

### Os Espaços

Sobre a questão dos espaços físicos existente nas escolas de período integral, a caracterização das escolas somado ao relato a seguir, parecem trazer um retrato da dinâmica atual das escolas que compuseram a amostra.

*São 20 classes e nós não temos um espaço amplo para que as crianças brinquem ao ar livre todos os dias, então, é um sistema de rodízio, um dia vão determinadas classes no outro dia vão outras classes e as crianças nessa fase, elas necessitam correr, pular, até para desenvolver o próprio físico. Então, é muito complicado, além do que eu também acho que a escola hoje em dia, de modo geral, ela está perdendo um pouco seu foco educativo para ter mais um foco social. (E3)<sup>41</sup>.*

Há muitas salas de aula, muitas horas de permanência na escola e a ocupação dos espaços precisa ser rodiziada. Para Cavaliere (2014), a introdução ao Programa Mais Educação (PME) reforça a característica da escola de espaço comunitário, que deve formar parcerias externas visando a melhoria das infraestruturas e dos projetos socioculturais, em sintonia com os demais espaços e equipamentos públicos ou privados das cidades.

Porém, nesse momento, pelo menos, parece que não é isso que tem ocorrido. De acordo com as educadoras, com a mudança para o período integral houve um aumento no número de salas de aula, sem haver alteração na estrutura física, o que levou a perdas, como demonstra o relato abaixo:

*Antes tínhamos 2 salas ambiente, sendo uma de brinquedos e outra de fantasias, instrumentos, etc. Não tem mais, agora é sala de aula. (...) Isso acaba com a qualidade do trabalho. (E1)*

Nesse sentido, os Programas de Educação Integrada e o PME consistem em ampliar o tempo escolar apontando para a utilização de espaços físicos externos à escola. Pressupõem que o alargamento do tempo e do espaço vinculado à escola seja uma condição necessária à melhoria da aprendizagem e do ensino na perspectiva de formação integral e cidadã (Ministério da Educação 2009a e Ministério da Educação, 2009b).

Na perspectiva Educação Experiencial (Portugal & Laevers, 2010; Laevers, 2014), é fundamental que os espaços e as atividades existentes na escola e nas salas de aula sejam promotores de elevada implicação e bem estar, devendo ser analisados e organizados de modo a se tornarem sempre atraentes, ricos em possibilidades de exploração, indutores de verdadeiras aprendizagens e de desenvolvimento.

Da forma como os espaços estão sendo ocupados nas escolas estudadas, a organização da rotina e do tempo das atividades oferecidas às crianças também ficam prejudicados, por mais que a equipe pedagógica procure equacionar da melhor forma possível,

---

<sup>41</sup> Os educadores foram enumerados de 1 a 5 com as siglas E1, E2 e assim sucessivamente.

as educadoras trazem em seus relatos, experiências que não parecem favorecer o desenvolvimento de atividades de qualidade para as crianças no cotidiano da escola. Isso ficará mais evidente nos tópicos a seguir.

### **Organização do Tempo**

De acordo com Moll (2012) uma das características do PME é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola. No contexto da educação fundamental, cabe destacar que esse aspecto se refere ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola.

Ao pensar na educação infantil que prioriza a formação da criança enquanto sujeito de direitos e tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, a organização dos tempos e da rotina deve (ou deveria) ser mais flexível. No entanto, as falas das educadoras demonstram que está ocorrendo o contrário.

*Acho que ela (rotina de horários) é um pouco engessada, inflexível mesmo, que a gente não consegue ter muita mudança. (E2)*

*Aquela criança que precisa dormir um pouco mais, ela deveria poder esticar um pouco esse horário, e aquele que não quer dormir, porque também acontece isso, daqueles que não conseguem dormir, terem oportunidade de fazerem outra coisa. Mas não é o que ocorre. Porque também você imagina como deve ser maçante você passar uma hora, ou 45 minutos, a turma inteira dormindo e você tendo que deitar no colchonete sem ter sono. Então acho que essa coisa rígida (dos horários) é meio complicada, mas é o que a gente tem hoje. (E3)*

Na avaliação dos contextos e oferta educativa, proposta no SAC, os conteúdos, duração e ordem dos diferentes momentos e atividades devem considerar a idade da criança e suas necessidades pessoais. Além disso, é imprescindível que o planejamento e as rotinas sejam suficientemente claros e estruturadores, mas, simultaneamente, flexíveis, assegurando espaço para autonomia e segurança a todas as crianças. Contudo, em várias situações, a qualidade de ação dos educadores é limitada por fatores que se prendem com as rotinas diárias da instituição. O modo tradicional da instituição de organizar as atividades, com possibilidades limitadas para a iniciativa das crianças, pode impedir que o educador questione e altere rotinas sem significado pedagógico.

Essas características rígidas de organizar os tempos e as atividades propostas na educação infantil, somadas a ausência de espaços físicos variados, influenciam diretamente as oportunidades de interações e brincadeiras oferecidas às crianças em seu cotidiano na escola, o que parece ir na contramão dos pressupostos norteadores apontados nas diretrizes nacionais de educação infantil.

Outro aspecto apontado pelas participantes relativo à organização do tempo, diz respeito à quantidade de horas que as crianças permanecem na escola.

*E eu acho também que o período integral deveria ter menos horas, porque nós temos 10 horas as crianças dentro de uma escola. (E1).*

*Então, eu acho que começa pela quantidade de horas que eles passam aqui na escola. Chegar às 7:30 e sair às 17:30, acho muito tempo. Nós, adultos, trabalhamos 8 horas por dia, temos direito a almoço, uma parada. Não é? Eles não têm, eles têm hora para tudo o dia inteiro. Então assim, acho que poderia começar por essas horas, acho que não precisaria entrar obrigatoriamente até as 7:30 horas, poderia chegar às 8, sair às 16 ou 16:30. (E3)*

Cabe enfatizar que talvez não seja a quantidade de horas a principal questão, mas sim a qualidade dessas horas. A fala a seguir reforça a necessidade de pensar reformulações e vai ao encontro do que está previsto no PME, quando aponta para a diversidade de atividades e articulação com outros setores como cultura, esporte e lazer, na linha dos pressupostos descritos no SAC.

*A ideia de que a criança tem direito à educação em período integral; ótimo, não necessariamente que ela fique o dia inteiro dentro da escola. Se for o caso de que ela fique o dia inteiro, a qualidade tem que melhorar. De repente um período, não sei bem se é essa a palavra, um*

*período pedagógico, sim que tem todo esse plano de curso e tal a cumprir e o outro período diversificado, com mais área de cultura, lazer, mais essas outras atividades. Acho que seria o ideal (E5).*

Essa reflexão da educadora remete a questões mais amplas que também estão relacionadas à diversidade de espaços e atividades. Cabe aqui também acrescentar que na cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, nas escolas de ensino fundamental de período integral, há esta divisão clara de atividades de cunho pedagógico em um dos períodos e de atividades complementares, como esporte, cultura e lazer, em outro período. Algumas vezes ocorrendo em espaços físicos diversos e em articulação com outros setores, como apontado no PME.

#### **Diversidade de atividades**

A diversidade de espaços e de atividades previstas nas políticas públicas para a ampliação do tempo de permanência da criança na escola não têm ocorrido na educação infantil, pelo menos nas escolas nas quais o estudo foi realizado, como pode-se verificar no relato a seguir.

*... essa questão sobre a escola de período integral em que os alunos das salas vão 2 vezes por semana só no parque. É muito pouco. Eles precisavam ter parque todo dia e pelo menos mais meia hora de quadra, meia hora de atividade física. Sair desse quadrado da sala de aula, isso faz falta (E2).*

Nesse mesmo sentido, o relato a seguir demonstra a sobrecarga de atividades pedagógicas oferecidas pela escola dentro das salas de aula, e reforça a necessidade de haver uma maior diversidade de atividades e de espaços, internos e externos, além de flexibilidades de tempo.

*A criança no período integral deveria ter dois momentos na escola: um momento comum, como as escolas de período parcial, com todas as atividades que a gente desenvolve, atividades pedagógicas, de conhecimento etc.; e, no outro turno, ela deveria ter uma parte mais lúdica. Uma contrapartida! E a gente aqui não tem isso. O que está acontecendo com as nossas crianças? Elas estão tendo o mesmo tipo de atividade de manhã e à tarde. Então eu acho que isso está esgotando os nossos alunos, eles são muito agitados, demais, às vezes eles estão no final da aula muito desinteressados (E1).*

Essas queixas ganham ainda mais sentido quando se verifica a rotina de horários e atividades das salas de aula. O Quadro 1 exemplifica os tempos e as atividades de um dia da semana de uma sala de aula de crianças de 4 anos, cuja educadora participou do estudo.

Quadro 1. Horário da Sala do Jardim I - quarta-feira.

Horário	Atividade
7:00 / 7:30	entrada
7:30 / 7:45	biblioteca
7:45 / 8:00	café
8:00 / 8:30	conhecimento de si e do mundo
8:30 / 9:15	vivências éticas - vídeo
9:15 / 10:00	educação física

10:00 / 10:15	higiene
10:15 / 10:35	almoço
10:35 / 11:00	higiene
11:00 / 11:45	preparação para o sono
11:45 / 13:00	sono
13:00 / 13:15	acordar
13:15 / 13:45	higiene
13:45 / 14:00	café
14:00 / 14:45	informática
14:45 / 15:30	vídeo
15:30 / 15:45	jantar
15:45 / 16:00	higiene
16:00 / 16:45	linguagem oral e escrita - práticas de leitura
16:45 / 17:15	preparação para a saída
17:15 / 17:45	saída

Ao observar o Quadro 1, pode-se perceber a rigidez de horários já apontada pelas participantes. Sobre a variedade de atividades, parece haver um número razoável, como educação física, informática e vídeo que ocorrem num mesmo dia. No entanto, as educadoras se queixam que muitas vezes essa diversidade ocorre de modo fragmentado e sem considerar as afinidades e necessidades, tanto das crianças como do educador, como pode-se verificar no relato a seguir.

Com um plano de curso fechado igual ao nosso, com tantas interrupções, às vezes é difícil desenvolver um trabalho do começo ao fim. Outra coisa, por exemplo, a gente não acompanha a aula de Educação Física, porque são os nossos 45 minutos para preparação das nossas tarefas. A informática a gente também não acompanha. Então, fica difícil, às vezes, avaliar alguns aspectos da criança (E1)

Ao refletir sobre a possibilidade de criar alguns cantos de atividades diversificadas dentro da sala de aula, como proposto numa abordagem experiencial da educação (Portugal & Laevers, 2010; Laevers, 2014), uma das educadoras também aponta para as características do planejamento rígido de atividades existentes na escola. Desse modo, parece que a diversidade também tem que ser analisada sob a ótica da qualidade das ofertas educativas, das interações proporcionadas, da autonomia dada à criança e ao educador.



(...) a maior dificuldade seria a nossa carga horária, como já está completa, horário de parque, vídeo, almoço, etc. e tal. Encaixar os cantinhos nessa estrutura que já está montada é uma dificuldade também. Mas nada impossível, foi o que falei, dá para conciliar um dia da semana que tenho mais livre de atividades com as crianças (E5)

Apesar da maioria das professoras não conhecer outros formatos de educação infantil em período integral, elas fazem referência ao que conhecem da educação fundamental em período integral e apontam caminhos com propósito de melhorar a oferta de atividades diversificadas, buscando também correlacionar com alguns temas abordados no estudo e aplicação do SAC, que vivenciaram ao longo da pesquisa, como a possibilidade de escolha por parte da criança das atividades a serem realizadas.

*Ter um período sim voltado mais para as atividades pedagógicas e uma parte em que eles poderiam ter mais o lúdico, jogos matemáticos, jogos de linguagem. Essa parte do movimento, que a gente falou do parque, da quadra. De repente para eles terem também a opção de escolher o que querem fazer (E2).*

*... aqui especificamente, que é o dia inteiro de pedagógico, a gente não divide, isso é muito maçante para eles. Eu e a E2 (professora do período da manhã) fazemos uma parceria em que a gente procura administrar isso de uma melhor forma. Eu por exemplo, às vezes faço mais nos registros em papel, a E2 opta por fazer mais jogos matemáticos, jogos de linguagem no período da manhã, quando eu percebo que ela vai dar alguma atividade no caderno, alguma coisa mais assim, eu procuro à tarde dar uma coisa mais livre (E3).*

Analisando sob a perspectiva do SAC e da Educação Experiencial, alguns aspectos que contam para uma educação infantil de qualidade referem-se à oferta de materiais e atividades estimulantes os mais diversificados possível, no sentido de enriquecer a exploração ativa da criança no contexto, incentivar sua autonomia e satisfazer seus interesses e necessidades diversas relativas ao seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, o educador tem um papel fundamental enquanto mediador da cultura, podendo ser o elemento mais importante, introduzindo o entusiasmo na sua sala, intervindo para estimular a ação, e nesse processo, a qualidade das interações que se estabelecem é de importante destaque.

## CONCLUSÃO

Os resultados indicam que apesar de estar em conformidade com as políticas atuais, parece haver necessidade de rever o funcionamento do período integral oferecido para educação infantil, considerando a criança como sujeito de direito e a importância dos eixos norteadores descritos nas diretrizes curriculares: interações e brincadeira.

Em uma cidade caracterizada pela verticalização de seus prédios, somado ao recente aumento no número de matrículas na educação infantil, a ausência de espaços ganhou destaque nas falas das educadoras, assim como a organização rígida dos tempos e das atividades estabelecidos para cada sala de aula. A oferta de atividades em tempo integral é marcada pelo predomínio de práticas pedagógicas realizadas em salas de aula, em detrimento de atividades livres, lúdicas, corporais e culturais, afastando-se dos pressupostos descritos no Programa Mais Escola.

O presente trabalho não teve a pretensão de aprofundar a discussão sobre educação infantil em período integral, mas sim de agregar a este debate elementos da abordagem experiencial que discute a qualidade da educação infantil, considerando as "experiências" e os espaços e tempos de autonomia dados à criança. A reflexão suscitada pelo uso do SAC, pautada por uma leitura processual, contínua e centrada na criança, evidenciou o desafio de fazer coincidir orientações educativas oficiais e práticas pedagógicas reais.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, V. C. de.; Coelho, G. R.; Siqueira, L. A. R. (2014). Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo. *Cadernos ANPAE*, 1(1), 1-18.
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de

- estado? *Educação Soc., Campinas*, 35(129), 1205-1222.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185.
- Minayo, M. C. S. (2003). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil – vol. 1*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (2007). *Portaria Normativa Interministerial: Institui o Programa Mais Educação*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (2009a) *Programa Mais Educação: passo a passo* por Maria Eliane Santos, et al. Brasília: MEC/SECAD.
- Ministério Da Educação. (2009b) *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD.
- Ministério da Educação. (2010a). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2010b). *Decreto no 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2014) *Lei n.º 13.005 - Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. (Acessível em 03 set. 2015).
- Moll, Jaqueline et al. (2012) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610.

## **Um convite ao brincar: as ações de inserção da comunidade na instituição de educação infantil**

**Thaís Oliveira de Souza**  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
thaisgrohl@hotmail.com

**Elizabeth Piemonte Constantino**  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
[Bethpie@assis.unesp.br](mailto:Bethpie@assis.unesp.br)

**Gabriela Portugal**  
Universidade de Aveiro - UA  
gabriela.portugal@ua.pt

**Resumo** - O presente trabalho tem o objetivo de discutir sobre as relações estabelecidas entre a família e a instituição de educação infantil, refletindo acerca da inserção da comunidade no meio escolar. Damos destaque para as ações que envolvem o brincar, considerando-o como atividade principal da criança em idade pré-escolar. Para o alcance de nosso objetivo, adotamos a visão do brincar da Teoria Sócio-Histórica e procuramos compreender a atenção dada à inclusão da comunidade/famílias nos textos dos referenciais curriculares da educação infantil no Brasil e em Portugal. Os documentos oficiais referentes ao currículo para a educação pré-escolar, em ambos os países, enfatizam a importância de considerar as características das comunidades onde as instituições estão inseridas, incluindo-as na construção e implementação do Projeto Pedagógico. De salientar que se assume que a participação das famílias precisa ir além de ações pontuais, frequentemente planejadas e implementadas apenas pelos profissionais da escola. Acreditamos que o brincar pode ser veículo de aproximação entre a comunidade e a escola, atendendo a que as relações que a criança estabelece com as pessoas à sua volta se refletem na prática do brincar. A inclusão do brincar nas estratégias de aproximação e participação da comunidade na escola proporciona um ambiente frutífero de aprendizagens, compartilhamento de valores e um maior diálogo entre estes atores. Os momentos de brincar na escola podem fornecer informações importantes sobre a comunidade e as ações realizadas em conjunto podem alargar as práticas educativas para além dos muros da instituição, promovendo o respeito pela diversidade e formação pessoal e social das crianças. Este trabalho é oriundo de um estudo de doutorado em Psicologia, ainda em andamento, realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo<sup>42</sup>, na Universidade Estadual Paulista/Assis, SP - BR, com estágio de Pós-Graduação na Universidade de Aveiro - PT<sup>43</sup>.

**Palavras-chave:** Brincar; Comunidade; Educação Infantil.

### **Introdução**

A presença da família nas instituições educacionais é um tema que vem ganhando destaque não apenas nos trabalhos acadêmicos, mas também nas políticas educacionais de diversos países. Nas pesquisas que envolvem trabalho de campo em instituições escolares, é comum observarmos dos profissionais da educação, queixas referentes à ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos.

Ribeiro & Andrade (2006) debatem sobre a assimetria existente na relação família e escola. As autoras relatam que a escola no Brasil, muitas vezes apresenta discursos culpabilizadores da família pelo fracasso escolar. Considerando um modelo de família ideal,

---

<sup>42</sup> Processo nº 2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>43</sup> Processo nº 2015/03693-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). - Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE).

geralmente a família nuclear burguesa, os profissionais acabam, muitas vezes, rotulando as famílias que fogem deste padrão, chamando-as de “desestruturadas”. O fracasso escolar acaba sendo justificado pelas condições financeiras e desestrutura da família, bem como o baixo grau de escolaridade dos pais e a falta de acompanhamento destes na aprendizagem dos filhos. Tal pensamento se mostra preocupante, visto que acaba por criar uma ideia de que não há como haver mudanças positivas na escola, já que a causa dos problemas é estruturalmente profunda e fora do alcance do poder da instituição. Além deste ponto, a fé nesta crença acaba por estagnar a reflexão acerca das ações da própria escola. Notemos que o papel da escola como modificadora do meio onde ela está inserida é esquecido e seu papel transformador das desigualdades sociais é diminuído.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no Brasil, no Capítulo II, em seu Artigo 22.º relata que a “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Percebemos a ênfase na cidadania, na importância da formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade. Diante das grandes desigualdades existentes no território brasileiro, que marca significativamente a trajetória de milhares de crianças e jovens de diversas regiões, trazendo a eles, desafios e empecilhos no progresso de seus estudos, observamos que a escola possui um papel importantíssimo não apenas em facilitar o acesso a uma educação de qualidade, como também na permanência destes sujeitos nas instituições.

A escola deve ser parte ativa de um processo de mudança das realidades marcadas pelas grandes desigualdades sociais e econômicas. Pensando desta forma a escola como um aparelho transformador e reproduzidor da realidade, acrescenta-se a importância de se pensar no contexto onde cada instituição está inserida, quais suas dificuldades e pontos positivos, assim como, quem são as pessoas envolvidas no processo educativo mais amplo, quem são seus educandos e suas famílias.

Acreditamos assim que não podemos ignorar o contexto social dos educandos e de suas famílias nas ações desenvolvidas nas escolas. Para a superação das dificuldades de aprendizagem dos educandos é importante uma integração entre as instituições e as famílias, que vá além de discursos baseados em elencar pontos negativos e culpabilizar todos os outros que estão envolvidos no processo educativo.

Esta produção textual tem o objetivo de discutir sobre as relações estabelecidas entre a família e a instituição de educação infantil, refletindo acerca da inserção da comunidade no meio escolar. A partir da Teoria Sócio-Histórica, considerando a brincadeira como atividade principal da criança, propomos repensar o espaço do brincar na escola e como a família pode estar inserida neste contexto. Trata-se de trabalho oriundo de um estudo de doutorado em Psicologia, ainda em andamento na Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis, Brasil, realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com estágio de Pós-Graduação na Universidade de Aveiro - Portugal, também com apoio da FAPESP<sup>44</sup>.

## **Brasil e Portugal: políticas e contextos**

Como a nossa pesquisa está alicerçada nas realidades de dois países, cabe a nós tecer algumas considerações acerca dos processos históricos que perpassam a educação infantil nestas duas realidades. Brasil e Portugal são marcados por processos de migrações, visto que Brasil foi colônia de Portugal por séculos. Estas migrações que ao longo dos tempos tanto foram de portugueses, como de brasileiros, marcaram culturalmente as duas realidades, aproximando modos e formas de vida. Observando o contexto histórico em que a educação infantil surge e se desenvolve no Brasil e em Portugal, podemos dizer que em ambos países, esta etapa da educação está relacionada originalmente ao papel da família na educação de crianças muito pequenas, principalmente da mãe, bem como a necessidade materna de trabalho com o advento da industrialização.

Tecendo uma discussão acerca da origem da educação infantil em Portugal, Vasconcelos (2000), diz que no início do século XX, a situação educacional em Portugal era delicada, consta que cerca de 75% da população neste período era analfabeta. Foi no início da

---

<sup>44</sup> “As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP”.

República (1910 - 1926) que surge o ensino infantil oficial para crianças de quatro a sete anos. Em 1911 observa-se o primeiro jardim-escola, localizado em Coimbra e em 1917 temos, em Lisboa, o Museu-Escola João de Deus. A mesma autora relata que esse movimento em prol da educação de crianças pequenas foi extinto com o advento de salazarismo (1926 - 1974). As ações resistentes estavam, principalmente ligadas à assistência social. Também é observado o desenvolvimento de uma educação pré-escolar de iniciativa privada, sendo esta direcionada a crianças de famílias abonadas.

Fernandes & Felgueiras (2002) relatam que a marca da ditadura salazarista foi o esquecimento da educação infantil em Portugal,

As 'classes preparatórias' anexas às escolas primárias elementares, que a Primeira República instituiu em 1919 e que eram a infra-estrutura do ensino infantil oficial, foram suprimidas abruptamente por um decreto de 1937, sob a alegação de que esta modalidade de educação não estava assegurada a toda a população potencial (Fernandes & Felgueiras, 2002, p. 12).

Relatam os autores que a educação de crianças de zero aos seis anos foi direcionada a ações de uma organização governamental chamada de "Obra das mães pela Educação Nacional", tendo pouco sucesso em seus objetivos. "No período que vai da República à Revolução de 1974 a educação infantil ficou confinada a estruturas particulares de âmbito necessariamente limitado, como foi o caso dos jardins-escola João de Deus." (Fernandes & Felgueiras, 2002, p. 12).

Com a Revolução de 1974, cresce o número de instituições, como resultante de reivindicações de movimentos sociais. De acordo com Vasconcelos (2000) esse movimento se relaciona com a ida da mulher ao mercado de trabalho e a necessidade de guarda de seus filhos. Em 1977 é criado um sistema público de educação pré-escolar, pela Lei 5/77 e em 1979 há a promulgação do Estatuto dos Jardins de Infância. Observa-se a dependência dos serviços a dois Ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social.

A década de 1990 foi de grande movimento para a área da educação infantil em Portugal. Fernandes & Felgueiras (2002) dizem que "ocorreu uma profusão de iniciativas populares apoiadas pelos Municípios e pelo Estado" (p. 13). Foi elaborado em 1996 o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal. Seguindo-se a ele, em 1997, temos a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar. Também em 1997 o despacho n.º 5220/97 aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

No Brasil, a educação infantil como um direito também foi uma conquista de movimentos sociais. Paschoal & Machado (2009) relatam que no Brasil por muito tempo a educação de crianças pequenas ficou restringido ao cuidado familiar. Com a industrialização, a mulher começa a deixar o contexto familiar para trabalhar nas fábricas, "O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias" (Paschoal & Machado, 2009, p. 80). Muitas destas mulheres que se dedicavam aos cuidados dos filhos de mães operárias não possuíam nenhum preparo, o que gerou um panorama preocupante onde os maus tratos eram presentes. É também neste contexto de industrialização que nos Estados Unidos e na Europa surgem instituições de cuidado a criança de mães trabalhadoras. Começaram a surgir também instituições filantrópicas para acolher crianças pobres. Assim, as creches inicialmente tinham um objetivo assistencialista de guarda e cuidados físicos das crianças.

Porém, Paschoal & Machado (2009) salientam que na literatura, nos países da Europa e nos Estados Unidos, os jardins de infância também nascem com caráter pedagógico.

(...) o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos" (Paschoal & Machado, 2009, p. 81).

No Brasil a creche é criada com um objetivo assistencialista. Foi a partir das duas últimas décadas do século XX que a Educação Infantil no Brasil ganhou significativos avanços. Com a Constituição de 1988, as creches e pré-escolas foram inseridas no sistema educativo. A educação é garantida como um direito da criança de zero a seis anos. Há uma mudança de enfoque no direito da mulher a colocar seu filho em uma instituição, para o direito à criança a ter uma educação de qualidade. Neste período temos também a aprovação do Estatuto da Criança

e do Adolescente (lei 8.069/90). Em 1996 temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que em seu texto ressalta a criança como um sujeito de direitos. E, por conseguinte, surgiram outros documentos relativos à educação de crianças pequenas como O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI em 2009.

### **Políticas e práticas: escola e famílias**

Acerca das similaridades e diferenciações entre a educação infantil no Brasil e em Portugal, nos dois países esta etapa educacional compreende a educação de crianças dos zero aos cinco anos. Porém, em Portugal, de acordo com a Lei-quadro (Lei nº 5/97), na pré-escola, onde temos crianças com idade que compreende os três aos cinco anos, a responsabilidade é do Ministério da Educação. Já a creche, que compreende crianças com menos de três anos, a responsabilidade é do Ministério da Ação Social. No Brasil, toda a educação infantil esta alocada no Ministério da Educação.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Resolução CNE/CBE n. 5, de 2009, 2009, p. 12).

Um ponto que merece ser citado é que a pré-escola no Brasil é de caráter obrigatório, sendo a creche de frequência facultativa. Em Portugal a pré-escola é de caráter facultativo, com o “reconhecimento de que cabe primeiramente à família a educação dos filhos” (Lei nº 5/97, p. 671).

A Lei-quadro (Portugal), em seu Capítulo II, Artigo 2.º relata que a Educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica “sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Notemos que já em sua definição ressalta-se a importância da relação família - escola na educação da criança pequena. Na mesma Lei vemos que um dos seus objetivos é de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Aprovadas por meio de decreto em 1997. As Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar - OCEPE da mesma forma que o DCNEI e RCNEI no Brasil são referências para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação de crianças pequenas. Seus fundamentos são: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; a criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; e a exigência de resposta a todas as crianças. Suas áreas de conteúdo se apresentam como: área de formação pessoal e social; área de expressão/ comunicação; e área de conhecimento de mundo.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, no Brasil, temos como âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social; e Conhecimento de Mundo. Na Formação Pessoal e Social se encontram os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e no Conhecimento de Mundo temos a construção de diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

No RCNEI na secção referente à instituição e ao processo educativo temos a parceria com as famílias. O documento se dedica a questões sobre o respeito às diversas estruturas familiares, bem como, as diferentes culturas e sua valorização, a criação de canais de comunicação com as famílias, com a inclusão do conhecimento da família no processo educativo e do acolhimento destas.

Na parte sobre o estabelecimento de canais de comunicação, o documento cita algumas oportunidades de incluir a família no projeto institucional, como a criação de conselhos e associações de pais. Salienta-se a importância de um planejamento inicial na comunicação mais individualizada com as famílias. Segundo o RCNEI, “(...) a participação das famílias não deve estar sujeita a uma única possibilidade. As instituições de educação infantil precisam pensar em formas mais variadas de participação de modo a atender necessidades e interesses também

diversificados" (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 80).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE, vemos que um dos objetivos pedagógicos para a educação pré-escolar é "Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade" (Ministério da Educação, 1997, p. 16). O documento também faz referência às diferentes culturas de origem da criança e levanta a importância dos pais participarem da elaboração do projeto pedagógico, alargando também para outros membros da comunidade.

Como orientação ao educador, no que faz referência a comunicação com a família o OCEPE ressalta a importância da troca de opiniões com os pais, com o objetivo de melhor conhecer a criança e seu contexto. O documento reconhece que os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças e assim "tem também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para seus filhos" (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Avaliando os documentos dos dois países, percebemos que ambos reconhecem a importância da integração família-escola, porém, em Portugal há a ênfase de que cabe primeiramente à família as decisões referentes à educação da criança pequena, sendo a educação infantil uma ação complementar à educação familiar. Já nos documentos brasileiros parece haver um esforço para desassociar a educação infantil da educação familiar, ressaltando que as instituições são espaços não domésticos. Entende-se que a educação infantil a partir dos quatro anos de idade, antes sendo primeiramente um direito da criança, não cabe aos pais decidir sobre a sua frequência. Desta forma, essa etapa da educação básica se apresenta como de caráter obrigatório.

## O brincar e a família

Considerando a visão da Psicologia Sócio-Histórica, embasada nos trabalhos do Russo Lev Vygotski (1896 - 1934) quando falamos em crianças em idade pré-escolar, falamos em crianças nas quais sua principal via de desenvolvimento está na atividade de brincar. Depois de inúmeros trabalhos, de diferentes abordagens, acerca do brincar na Educação infantil, raramente a sua importância na atualidade é questionada, porém na nossa prática de pesquisa no Brasil, percebemos que na pré-escola, o brincar vem perdendo espaço para atividades escolares na preparação para o ensino fundamental<sup>45</sup>, como o ensino de letras e números. O brincar parece ficar restrito a uma pequena fração de tempo dentro da instituição.

Para Vygotski (2014) o desenvolvimento humano é um processo dialético e o conhecimento é transformador. Temos que "a assimilação das influências externas é de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se fala [tradução nossa]" (Vygotski, 2014, p. 153). As funções psíquicas superiores, que são as funções que nos diferenciam dos demais animais irracionais, como a memória e a atenção voluntária, consciência, são em princípio, sociais. Inicialmente o significado das coisas existe no social para que só apenas depois comece a existir para a criança. "Toda a função do desenvolvimento infantil aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens com categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica [tradução nossa]" (Vygotski, 2014, p. 150).

Considerando o exposto, vemos a importância dos conteúdos e experiências de aprendizagens que são oferecidas às crianças pequenas. Para Pasqualini (2013) o desenvolvimento é produzido a partir dos resultados do processo educativo e a "compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança" (Pasqualini, 2013, p. 72).

Elkonin (2009) relata que no jogo protagonizado ou no faz-de-conta, a atividade humana é marcante. As relações humanas e o trabalho adulto é conteúdo importante no papel a ser desempenhado pela criança. A criança reconstitui este aspecto do real. Para o autor,

A realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes mas, ao mesmo tempo, distintas. A primeira é a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pelas mãos do homem; a segunda é a esfera de atividade das pessoas, de seus trabalhos e das relações que estabelecem (Elkonin, 2009, p. 32).

---

<sup>45</sup> O Ensino de 1.º Ciclo em Portugal é o equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil.

Encontramos no brincar retratos da realidade vivida pela criança. Acreditamos que esta atividade, de maior frequência nas crianças de idade pré-escolar, pode ser veículo de aproximação entre a comunidade e a escola, atendendo a que as relações que a criança estabelece com as pessoas à sua volta se refletem na prática do brincar.

Em um estudo acerca das percepções dos pais sobre a escola e dos professores sobre a educação, considerando as diferenças entre suas representações e vivências na relação escola e família, Ribeiro & Andrade (2006) falam de uma assimetria presente. "(...) as relações com as famílias baseia-se em dois clichés: nas prescrições quanto aos deveres dos pais e no discurso de famílias deficitárias, em que a ênfase é dada no que os pais não fazem" (Ribeiro & Andrade, 2006, p. 388).

As autoras relatam que tais atitudes acabam por criar um processo de exclusão sutil, pois os pais que não conseguem gerir as expectativas da escola quanto às suas participações acabam tendo comportamentos de desistência e afastamento. "(...) a escola complementa, através da assunção de um papel social estereotipado, em que a hierarquização do saber é mantida, a postura submissa e não verdadeiramente participativa dos pais" (Ribeiro & Andrade, 2006, p. 393). Observamos que, muitas vezes, a falta de diálogo e pensamentos erroneamente pré-concebidos, de ambas as partes, geram conflitos que acrescentados à falta de um contato maior que vá além de momentos pontuais e limitados, aumentam a tensão entre a relação família e escola.

Na nossa pesquisa no Brasil, realizada em duas escolas localizadas no interior do Estado de São Paulo, observamos ações de participação dos pais pontuais e limitadas. Verificamos durante a observação participante, nos momentos em que nos foi permitido, que os pais se apresentavam na escola geralmente em dois períodos. O primeiro a ser observado foi em reuniões de pais, onde estes junto às professoras se informam sobre a avaliação da aprendizagem de seus filhos. Neste momento, as professoras falam sobre o comportamento do aluno, o desempenho nas atividades de sala e de casa e os pais são questionados sobre os possíveis porquês de comportamentos que são encarados pela escola como problemas. Além de não contar com a presença de todos os pais, alguns alegando falta de tempo, e outros que são acusados pelas professoras como sendo por falta de interesse, os pais presentes nas reuniões parecem apenas assistir às avaliações que lhe são passadas e justificar os pontos negativos levantados. O outro período observado são as festas comemorativas organizadas pela escola. Os pais são convidados a assistir a apresentações de dança, teatro e outras atividades desempenhadas pelas crianças que são previamente treinadas por um adulto. Verificamos que em alguns desses momentos, as crianças brincam no espaço exterior, afastadas dos demais adultos que apenas observam as atividades. Notamos que neste momento, mais uma vez, os familiares ficam como espectadores de ações apenas planejadas pela escola.

## **Considerações finais**

Em nossa pesquisa de campo no Brasil observamos ações pontuais, envolvendo os pais na escola. São exemplos destas ações as reuniões de pais e responsáveis para comunicações acerca do desempenho escolar das crianças e as festas comemorativas, onde os familiares comparecem como espectadores de atividades planejadas pela escola e desenvolvidas pelas crianças. Esperamos em nossa experiência de pesquisa em Portugal obter novos dados que nos faça repensar a relação família-escola, observando outra realidade e diferentes ações.

A partir dos documentos oficiais brasileiros verificamos que a comunicação entre escola e família deve estar sempre presente, porém a participação vai além das ações observadas na realidade escolar pesquisada. Os pais e responsáveis podem ajudar a elaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP<sup>46</sup>, fornecendo informações sobre suas realidades e necessidades. A participação das famílias precisa ir além de ações pontuais, frequentemente planejadas e implementadas apenas pelos profissionais da escola. A presença da comunidade e sua participação em atividades recreativas na escola pode fornecer novos conhecimentos e aprendizagens ao contexto, visto a diversidade existente entre as famílias.

Acreditamos, assim, que a inclusão do brincar nas estratégias de aproximação e participação da comunidade na escola proporciona um ambiente frutífero de aprendizagens, compartilhamento de valores, um maior diálogo entre estes atores, além de valorizar o conhecimento e as ações desempenhadas pela comunidade. Os momentos de brincar na escola

---

<sup>46</sup> O Projeto Político Pedagógico - PPP corresponde ao Projeto Pedagógico em Portugal.



podem fornecer informações importantes sobre a comunidade e as ações realizadas em conjunto podem alargar as práticas educativas para além dos muros da instituição, promovendo o respeito pela diversidade e formação pessoal e social das crianças.

## Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/> (Acessível em 7 de março de 2015).
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do Jogo*. 2.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes.
- Fernandes, R., & Felgueiras, M. L. (2002). História Social da Infância em Portugal: um território em construção. In José Gondra (1<sup>a</sup> ed.), *História, infância e escolarização* (pp. -). Rio de janeiro: 7Letras.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990, 13 de junho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. <http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf> (Acessível em 7 de março de 2015).
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/) (Acessível em 7 de março de 2015).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF
- Oliveira, Z. M. R. (2010). O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimentos - Perspectivas atuais*, Belo Horizonte.
- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.º 33, pp.78-95.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In A. C. G. Marsiglia. (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* (pp. 71-97). Campinas - SP: Autores Associados.
- Resolução CNE/CBE n.º 5, de 2009*. (2009) Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC.
- Ribeiro, D. F. & Andrade, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*[online]. Vol.16, n.º 35, pp. 385-394.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- Vygotski, L. S. (2014) *Obras escogidas – Tomo III*. Madrid: Antonio Machado Libros.

## **Programa “Educação para os Valores”**

**Branca Soares da Costa**  
Câmara Municipal do Porto  
[brancacosta@cm-porto.pt](mailto:brancacosta@cm-porto.pt)

**Daniela Alves e Sandra Ribeiro**  
Câmara Municipal do Porto  
[danielaalves@cm-porto.pt](mailto:danielaalves@cm-porto.pt) ; [sandraferreira@cm-porto.pt](mailto:sandraferreira@cm-porto.pt)

**Guilhermina Rego**  
Câmara Municipal do Porto  
[Guilhermina.rego@cm-porto.pt](mailto:Guilhermina.rego@cm-porto.pt)

### **Resumo**

O Programa *Educação para os Valores* aborda transversalmente um conjunto alargado de temáticas que vão desde a educação para os direitos humanos, à literacia científica, educação financeira, educação para a preservação e defesa do património público, passando pela educação ambiental, educação para a saúde, educação sexual e as relações interpessoais, que se constituem como preocupações emergentes da sociedade atual. O programa é dirigido a alunos do 9º ano de escolaridade dos estabelecimentos de ensino da rede pública.

Paralelamente à componente formativa e interventiva, o programa detém uma forte componente de investigação-ação, pretendendo efetuar-se uma comparação com significado estatístico e, deste modo, tirar ilações sobre a sua importância nesta fase do ensino.

O *Educação para os Valores* é multidimensional e interdisciplinar, resultante da congregação de esforços de uma rede interinstitucional, envolvendo instituições centrais da Cidade do Porto com experiência reconhecida na matéria, conjugando diferentes patamares de atuação: intervenção autárquica, formação, ensino, ciência e conhecimento.

Este programa educativo tem vindo a ser apresentado em diversos encontros e congressos, nacionais e internacionais, designadamente no XII Congresso Cidades Educadoras realizado em Barcelona, 13-16 novembro 2014. A disseminação de resultados decorre também já no plano internacional, através de comunicação efetuada junto da UNESCO.

O *Educação para os Valores* foi distinguido com o 1.º prémio na categoria Comunidade e Parceria/Protocolos, na Candidatura aos Prémios de Reconhecimento à Educação 2011-“Ensino de Futuro”.

**Palavras-chave:** Conhecimento, Direitos Humanos, Cidadania e Multidisciplinariedade

### **Introdução**

O programa *Educação para os Valores* é dirigido aos alunos do 9º ano do ensino básico das escolas da rede pública do Município do Porto.

Este programa é promovido pelo Pelouro da Educação, Organização e Planeamento da Câmara Municipal do Porto e pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e está a ser implementado desde 2009/2010, tendo associado uma significativa componente de estudo/investigação, a cargo da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, bem como adaptação das unidades temáticas a uma turma de CEF e a uma turma de NEE num Agrupamento de Escolas com referência em Educação Bilingue de Alunos Surdos.

### **Desenvolvimento**

O programa *Educação para os Valores* surgiu com base na constatação de que os constantes desafios verificados na sociedade moderna, ao nível sociocultural, exigem respostas cada vez mais eficientes e eficazes das Instituições. A escola, enquanto Instituição complementar da função educativa das famílias e com um papel fundamental nas atitudes de

respeito dos valores, deve incluir, no processo de ensino-aprendizagem, a aquisição de um conjunto de competências significativas e estruturantes, ao nível do desenvolvimento pessoal, social, afetivo e cultural de cada jovem.

Este programa, baseado em conceitos fundamentais para a consolidação de soluções face a uma crise de valores e de referências, só alcançou o sucesso com a mobilização, implicação e participação da comunidade educativa.

Para além das sessões de formação aos alunos de 9º ano são realizadas sessões públicas e Seminários alargados à comunidade educativa (Agrupamentos de Escola, Encarregados de Educação), e ações formativas no âmbito da Bioética dirigida aos docentes dos agrupamentos de escolas aderentes ao projeto. Esta última ação pretende proporcionar reflexões críticas acerca dos valores fundamentais e orientadores da sociedade atual, fomentando o debate entre diferentes especialistas e comunidade educativa numa atitude de partilha de diversas perspetivas e experiências.

### **O enfoque inovador**

Os constantes desafios verificados na sociedade moderna, ao nível sociocultural, exigem respostas cada vez mais eficientes e eficazes por parte das instituições. A escola, enquanto instituição de socialização complementar da função educativa das famílias tem, por isso, um papel fundamental nas atitudes de respeito dos valores, devendo incluir no processo de ensino aprendizagem, a aquisição de um conjunto de competências significativas e estruturantes, de forma a promover em cada jovem o seu desenvolvimento pessoal, social, afetivo e cultural.

Neste contexto, reconhece-se, inequivocamente, a pertinência de uma atuação ainda mais eficaz, no sentido de uma formação integral em domínios específicos, tais como, as relações interpessoais, a educação para os direitos humanos, a educação sexual, a educação para a saúde, a educação para o ambiente e desenvolvimento sustentável, a educação para a preservação e defesa do património público e a educação para a cultura científica.

Assim, a implementação de um projeto específico de formação para os valores e para uma cidadania responsável, estruturado em sete áreas temáticas nos domínios específicos referidos, assume-se como fundamental para a consolidação de soluções face a uma crise de valores e de referências, cada vez mais emergente.

Pretende-se a promoção dos valores humanistas, o desenvolvimento de capacidades de comunicação e de um pensamento crítico essencial para o desenvolvimento do adolescente, visando o exercício de uma autonomia responsável, criando as condições para a concretização de escolhas informadas e comportamentos saudáveis e socialmente responsáveis.

Importa, ao mesmo tempo, consciencializar para a importância da alteração de práticas educativas, integrando parceiros, estratégias e conteúdos diferenciadores.

### **Caracterização territorial**

A Rede Pública das Escolas do Porto engloba 15 Agrupamentos e uma escola não agrupada.

A Aprendizagem ao Longo da Vida é uma política essencial ao desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego. Este conceito preconiza, a par da aprendizagem formal, a aprendizagem não formal e a aprendizagem informal, em todas as fases da vida. O programa *Educação para os Valores* no presente ano letivo 2015-2016 abrange 14 agrupamentos de escolas, envolvendo 29 turmas do 9º ano, corresponde a 635 alunos.

### **Relevância pedagógica; Tecnologia Envolvida e Diversidade das Estratégias Envolvidas**

A formação assume aqui um papel primacial, na medida em que possibilitou a transmissão e aquisição de conhecimento.

No entanto, mais do que informar, este programa tem como intuito educar para os valores, contribuindo para uma vivência saudável, individualizada, informada e responsável, mediante um conjunto de atividades orientadas pelos seguintes objetivos:

1. Favorecer o conhecimento de si próprio, alicerçado na interação positiva com os outros e na interiorização dos valores de justiça e de solidariedade;
2. Estimular e desenvolver as capacidades cognitivas e sensoriais, permitindo uma realização mais integrada e autêntica a do indivíduo no seu meio;
3. Proporcionar áreas diversificadas que permitam a expressão de aptidões e interesses distintos, promovendo a afirmação das características pessoais, no respeito pela diversidade;
4. Favorecer o conhecimento dos valores relacionados com a língua, história e cultura, permitindo uma aproximação crítica à realidade envolvente e à sociedade em geral;
5. Reconhecer e acompanhar os ritmos individuais de aprendizagem de todos os alunos, promovendo a adaptação dos espaços, metodologias e materiais, em particular no que respeita a necessidades educativas especiais. Daí que tenha sido integrada uma turma CEF de surdos profundos de um dos agrupamentos do concelho, promovendo, assim, uma verdadeira igualdade de oportunidades educativas;
6. Assumir que todos os conhecimentos, quer associados às áreas científicas puras, quer às áreas humanísticas e sociais, deverão desenvolver nos alunos as capacidades de compreensão, expressão, interpretação, raciocínio lógico e hipotético, aplicação e solução de problemas, iniciativa, sentido crítico e gosto pela investigação;
7. Basear o processo de ensino-aprendizagem na aquisição de conhecimentos úteis e significativos, valorizando uma perspetiva dinâmica, i.e., assente em estratégias que permitam ao aluno organizar, selecionar e integrar a informação, no sentido de "aprender a aprender";
8. Fomentar o trabalho em equipa, favorecendo a realização de projetos individuais ou coletivos de interesse social e cívico, e a participação em grupos de debate e análise de problemas de interesse geral;
9. Criar as bases de uma atitude consciente face aos papéis de produtor e consumidor na sociedade atual, e promover opções esclarecidas e responsáveis.
10. Formar cidadãos empenhados na defesa dos valores permanentes da cultura portuguesa e da sociedade plural, com base em práticas quotidianas na comunidade local, regional e nacional.

O quadro seguinte apresenta os diferentes domínios/unidades temáticas com respetivos objetivos específicos:

Unidades temáticas	Objetivos específicos
As relações interpessoais: O relacionamento humano	a) Reconhecer a importância das relações interpessoais no desenvolvimento social e humano;  b) Desenvolver um raciocínio crítico onde a perceção do outro seja considerada como um fator da maior relevância.
A Educação para os direitos humanos: Os direitos humanos e a responsabilidade social	a) Fomentar uma cultura universal de Direitos Humanos através da difusão de conhecimento, competências e mudança de atitude; b) Combater as práticas discriminatórias; c) Estabelecer uma ponte entre a emergência dos direitos e os deveres correlativos a esses direitos.
Educação sexual: Educação para uma sexualidade responsável	a) Sensibilizar os jovens para uma perspetiva crítica sobre a sexualidade humana; b) Sensibilizar os jovens para uma vivência autónoma, responsável e saudável da sexualidade.
Educação para a saúde	a) Promover o reconhecimento de comportamentos e estilos de vida saudáveis; b) Compreender a necessidade de uma alimentação equilibrada. c) Compreender a importância da higiene oral;

Educação para o ambiente e desenvolvimento sustentável: Responsabilidade humana para com o ambiente	a) Sensibilizar os jovens para as problemáticas ambientais; b) Promover a alteração de hábitos que prejudiquem o ambiente.
Educação para a património público	a) Conhecer as consequências da destruição do património público; b) Reconhecer o património público como bem comum.
Educação para a Cultura Científica	a) Conhecer ambientes, processos e produtos da investigação científica; b) Promover a literacia científica; c) Despertar o interesse do estudante pelas diferentes vertentes da Ciência; d) Aproximar a Ciência e a Tecnologia dos estudantes; e) Promover a língua portuguesa como espaço global e identitário.
Educação Financeira	a) Promover a tomada de decisão financeira responsável; b) Ética na utilização de recursos; c) Definir prioridades no consumo.

Estas unidades temáticas preenchem algumas lacunas no currículo dos alunos, sendo por isso, um contributo indispensável para o seu desenvolvimento integral, para a formação de cidadãos mais bem informados, mais intervenientes e mais responsáveis.

A metodologia concebida contempla módulos de formação, a distribuir por sessões de 90 minutos cada, coordenados por especialistas em cada área de formação. As sessões decorrem em horário letivo, tendo sido iniciado no de 2009-2010, estando agora no sétimo ano de implementação.

### **A mais-valia inerente ao programa**

A este respeito, e desde logo, será de evidenciar a consciencialização dos jovens sobre a sua construção enquanto pessoa humana, a promoção dos valores humanistas e de um pensamento crítico, essencial à determinação do seu lugar na sociedade. A sua ação não se confina, portanto, só aos jovens, mas também aos professores, às entidades formadoras, aos pais e encarregados de educação. Os formadores desempenham um papel de educador, onde a partilha de conhecimentos e de experiências é um valor acrescentado, e que se transmite, neste caso de um especialista para um aluno, com toda a vantagem que decorre desta interação, facilitadora de abertura e confiança pela credibilidade inerente.

Os formadores são alunos de Mestrado e Doutoramento de vários cursos, inclusivamente de Medicina, Psicologia, Bioética e Arquitetura, entre outros, sendo que este programa é também uma mais-valia na sua experiência académica e profissional.

### **Impactos relevantes**

Das práticas de avaliação realizadas têm sido retiradas indicações sobre a natureza e condições da formação, dos objetivos estabelecidos e das contradições que eventualmente a atravessam, contribuindo, simultaneamente, para a sua reconstrução. Este trabalho de intrínseca articulação entre avaliação e formação não é realizado unilateralmente, envolvendo, de modo empenhado, formadores e formandos. Neste contexto, procura-se que a avaliação não seja apenas o resultado de um processo, para ser parte integrante do processo de formação. Assim, pretende-se com a avaliação fomentar a promoção do debate e da reflexão no grupo, promover a

articulação das competências adquiridas com a diversidade das experiências vividas.

A avaliação do programa tem abrangido dois grupos distintos: os alunos envolvidos e os professores titulares e diretores das escolas incluídas no programa.

Esta avaliação tem indicado que:

1. Para os alunos o programa em termos globais tem sido bastante positivo, ficando patente o elevado grau de satisfação, correspondendo às expectativas globais;
2. Por seu lado, a maioria dos professores tem considerado que o programa vai ao encontro das suas expectativas, que as temáticas abordadas foram integradas corretamente e que constituem um recurso importante na formação dos jovens. Têm mencionado, ainda, que a sua perceção acerca do envolvimento dos alunos foi positiva e muito boa, com feedback positivo por parte dos alunos.

A abordagem destas temáticas tem permitido aos jovens um maior à vontade e segurança para conversarem sobre os temas, demonstrando progressos na capacidade de decisão, melhorando a sua capacidade para escolher as atitudes corretas.

Paralelamente à componente formativa e interventiva, o programa comporta uma componente de investigação que permite enquadrá-lo como um programa de investigação-ação. Para isso, é considerado um número predefinido de turmas do 9º ano de escolaridade de diferentes turmas das 14 escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico do Município do Porto, não envolvido na formação, que possibilita a constituição de um grupo de controlo para se efetuar uma comparação com significado estatístico e, deste modo, poder tirar ilações sobre a importância da mesma nesta fase do ensino.

Resultante da investigação, pretende-se aferir:

1. Sobre os conhecimentos e perceções existentes acerca da Educação para os Valores;
2. Sobre os comportamentos e atitudes relacionados com as temáticas discutidas;
3. Se existem diferenças significativas entre os alunos sujeitos e os não sujeitos à formação.

Esta metodologia pretende ainda analisar se o modo como a formação cívica surge nos currículos escolares e a forma como é abordada e explicitada nas diversas disciplinas dos alunos durante o Ensino Básico são, de facto, eficazes, ou se, de outra forma, uma disciplina semanal subordinada ao tema não será mais consistente na obtenção e aquisição dos objetivos da formação cívica.

Pretende-se que este programa se assuma como inovador, proporcionando um processo recíproco de enriquecimento e favorecendo comportamentos que ajudem a criar o jovem adulto de amanhã, que estes sejam promotores de uma geração mais justa, mais humana e mais preparada para as grandes mudanças que se perspectivam.

## **Conclusões**

Ao longo dos 7 anos de implementação deste projeto já participaram 180 turmas (incluindo um grupo de alunos com necessidades educativas especiais), totalizando 4903 alunos abrangidos.

Com o programa *Educação para os Valores* pretende-se que os alunos adquiram e vivenciem os valores humanistas, em cooperação efetiva no bem comum. Acreditamos que este programa com o seu conjunto de estratégias e caminhos de ação, cuja sua mais valia fica patente pela sua atualidade e pertinência, pela sua abrangência, pela capacidade formativa, de mobilização e de intervenção no terreno e pela sua avaliação; uma *Educação para os Valores* é indispensável à realização do indivíduo.

Este programa assume-se como inovador, conduzindo a um processo recíproco de enriquecimento, fomentando a aquisição de comportamentos e ferramentas hoje para “marcar” o jovem adulto e ativo de amanhã.

**Algumas evidências do programa:**



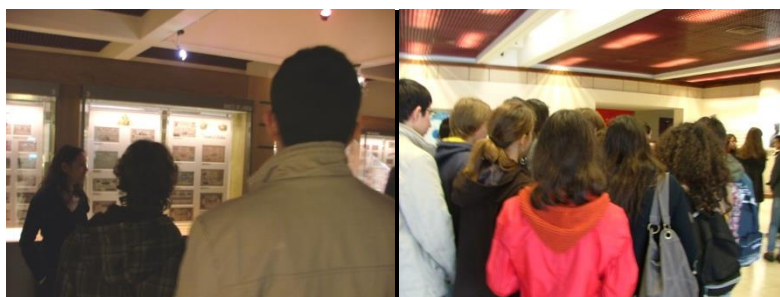
**Fotos Sessão A**

Data: fevereiro\_2010

Local: Palacete Pinto Leite

Público-alvo: Encarregados de Educação e Agrupamentos de Escola do Porto

Assunto: Apresentação de Resultados do projeto do ano letivo 2009/2010



**Fotos Sessão B**

Data: 2010

Local: Fundação Dr. António Cupertino de Miranda

Público-alvo: alunos do 9º ano de escolaridade

Assunto: Sessão da Unidade Temática – Educação Financeira



**Fotos Sessão B.1**

Data: 2010

Local: Agrupamento de Escolas da rede pública do Porto

Público-alvo: alunos do 9º ano de escolaridade

Assunto: Sessão da Unidade Temática – Educação Sexual



### **Fotos Sessão C**

Data: outubro\_2010

Local: Auditório da Casa do Infante

Público-alvo: Agrupamentos de Escolas do Porto

Assunto: Apresentação / Divulgação do projeto para o ano letivo 2010/2011



### **Fotos Sessão D**

Data: abril\_2011

Local: Palacete Pinto Leite

Público-alvo: Comunidade Educativa (Encarregados de Educação e Agrupamentos de Escola)

Assunto: Apresentação dos resultados do projeto no ano letivo 2010/2011



### **Fotos Sessão E**

Data: julho\_2012

Local: Agrupamento de Escolas Clara de Resende

Público-alvo: alunos do 9º ano de escolaridade (turma de formação)

Assunto: sessão modular em contexto de sala de aula





#### **Fotos Sessão F**

Data: novembro\_2011

Local: Auditório da Universidade Católica de Lisboa

Assunto: Prémios Sinase - Prémios de Reconhecimento à Educação  
Edição 2011

1.º Lugar - Projeto “Educação para os Valores” na categoria Comunidades e  
Parcerias/Protocolos



#### **Fotos Sessão G**

Data: novembro\_2012

Local: Auditório do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

Público-alvo: alunos do 9º ano de escolaridade (turma de formação)

Assunto: sessão Unidade Temática “Direitos Humanos e Responsabilidade Social”



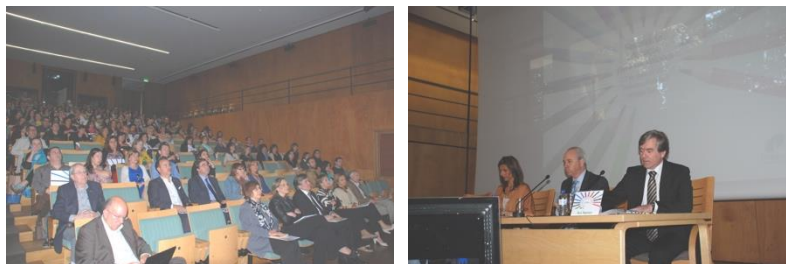
#### **Fotos Sessão H**

Data: julho\_2013

Local: Auditório da Casa do Infante

Público-alvo: Docentes dos Agrupamentos de Escola do Porto

Assunto: Formação em Bioética – 1.ª Edição - “Semana da Bioética”



### Fotos Sessão I

Data: maio\_2013

Local: Auditório da Biblioteca Municipal Almeida Garrett

Público-alvo: Agrupamentos de Escolas do Porto e demais comunidade educativa

Assunto: Seminário “Educação para os Valores”



### Fotos Sessão J

Data: março\_2014

Local: Auditório do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade

Público-alvo: alunos do 9º ano de escolaridade (turma de formação)

Assunto: Apresentação da nova Unidade Temática “Educação para a Cultura Científica”



### Fotos Sessão K

Data: julho\_2014

Local: Auditório da Casa do Infante

Público-alvo: Docentes dos Agrupamentos de Escolas do Porto

Assunto: Formação em Bioética – 2.ª Edição - “Bioética e os Direitos Humanos”



### Fotos Sessão L

Data: novembro\_2014

Local: Auditório do Agrupamento de Escolas Garcia de Orta

Público-alvo: Agrupamentos de Escolas e demais comunidade educativa

Assunto: Seminário “Educação para o Conhecimento”



### Fotos Sessão M

Data: julho\_2015

Local: Auditório da Casa do Infante

Público-alvo: Docentes dos Agrupamentos de Escolas do Porto

Assunto: Formação em Bioética – 3.ª Edição - “ Ética, Genética, Sexualidade e Responsabilidade””

### Referências

- Educação - Um Tesouro a descobrir *in* Relatório da Unesco para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (julho, 2010)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

## **Projeto SEI – Sociedade, Escola e Investigação**

**Ana Moura**

Câmara Municipal do Porto

[anamoura@cm-porto.pt](mailto:anamoura@cm-porto.pt)

**Manuela Salgado Rodrigues**

Câmara Municipal do Porto

[manuelasalgado@cm-porto.pt](mailto:manuelasalgado@cm-porto.pt)

**Guilhermina Rego**

Câmara Municipal do Porto

[Guilhermina.rego@cm-porto.pt](mailto:Guilhermina.rego@cm-porto.pt)

**Resumo** - Hoje em dia os desafios e obstáculos são cada vez mais complexos, sendo necessário encontrar respostas e procedimentos científicos que promovam a solução e contribuam para o desenvolvimento sustentável. Simultaneamente, verificou-se, segundo o diagnóstico da Carta Educativa do Porto 2007 e do Relatório PISA 2012, a necessidade de alavancar o nível de literacia científica, de promover o espírito crítico e de incentivar os jovens para seguir a carreira de investigador(a).

Identificada esta necessidade, o Município do Porto criou o projeto educativo SEI (Sociedade, Escola e Investigação) que, para além de promover o conhecimento e a literacia científica, proporcione todas as condições para que, de forma contínua e sistemática, se desenvolvam atividades/projetos nas diferentes áreas científicas e tecnológicas alavancando assim o nível de conhecimentos e possibilitando também a decisão, experimentação e o desenvolvimento de práticas científicas pelos alunos das referidas Escolas.

O objetivo geral do SEI é alavancar o nível de conhecimentos da comunidade escolar, promovendo um maior contacto com os processos e metodologias científicas. Tem por objetivos específicos contribuir para o sucesso escolar, promover o acesso das crianças e jovens à investigação e produção científica; promover maior divulgação das ciências e da investigação científica efetuada por diferentes instituições da cidade; promover projetos/ações que estimulem a educação/formação ao longo da vida, cativando jovens para a carreira de investigador(a) e estimular relações de proximidade entre as diferentes entidades e ciclos de ensino. O projeto é destinado aos alunos do 3ºciclo e secundário do ensino público da cidade do Porto.

**Palavras-chave:** espírito crítico; investigação; promoção do conhecimento.

### **Enquadramento e fundamentação do Projeto SEI**

Hoje em dia os desafios e obstáculos que se colocam à sociedade em geral e às Escolas, em particular, são cada vez mais complexos, sendo necessário encontrar respostas que promovam não só a solução do problema mas também contribuam para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Segundo o diagnóstico do Relatório PISA 2012 no qual Portugal se situava no score 489 ou seja statistically significantly below the OECD average, e a Carta Educativa do Porto 2007 verificou-se a necessidade de:

*“Melhorar a qualidade dos sistemas de educação e de formação (...), adequar os recursos humanos e financeiros existentes às necessidades que vão surgindo, dentro de um quadro em que os estabelecimentos de ensino estabelecem novas parcerias que os vão auxiliar no bom desempenho dos seus novos papéis e nos novos desafios que enfrentam.” e de “Estimular o interesse pela matemática, pelas ciências e pelas tecnologias desde uma idade precoce, de modo a aumentar o número de estudantes que frequentam cursos nessas áreas”.*

(CEP, 2007, vol 3, pág. 2)

Assim sendo, o Município do Porto promove projetos e iniciativas que contribuam para facilitar/promover a transição entre sistemas/ciclos de ensino (por exemplo do ensino profissional e secundário para o ensino superior) e que, por sua vez, consigam responder de forma mais completa às expectativas e necessidades dos alunos, tornando o ensino mais atrativo e, simultaneamente, desempenhando um importante papel na construção de uma cidadania ativa, com a consequente coesão social. De acordo com as metas da Estratégia 2020 é também fundamental promover e estimular a formação ao longo da vida, uma vez que a rápida evolução da natureza do trabalho e do acesso à informação exige uma aposta permanente na educação e na formação contínuas (CEP 2007, pág. 2).

Todos estes objetivos convergem naquilo que a sociedade espera de um sistema de educação e formação: o desenvolvimento integral do indivíduo, para que possa realizar as suas potencialidades; o desenvolvimento da sociedade, fomentando a democracia; a redução das disparidades e das injustiças, e o desenvolvimento da economia, garantindo-se que as competências dos recursos humanos acompanham a evolução económica e tecnológica. As políticas de educação e de formação, de âmbito (...) municipal, estão no cerne não só da criação e da transmissão de conhecimentos, mas também do estímulo à criatividade, determinando de forma essencial o potencial de inovação e desenvolvimento da sociedade (CEP 2007, pág. 2 e 3).

### **Objetivos do Projeto SEI**

Identificada a necessidade, o Município avançou para a conceção e desenvolvimento de um projeto que, para além de promover o conhecimento e a literacia científica, proporciona as condições necessárias para, de forma contínua e sistemática, se desenvolvam atividades/projetos em diferentes áreas científicas e tecnológicas alavancando o nível de conhecimentos, fortalecendo o contacto entre diferentes ciclos de ensino, permitindo e proporcionando a experimentação e o desenvolvimento de práticas científicas pelos alunos.

O objetivo geral do projeto SEI é alavancar o nível de conhecimentos da comunidade escolar, promovendo um maior contacto com os processos e metodologias científicas.

Tem por objetivos específicos contribuir para o sucesso escolar, promover o acesso das crianças e jovens à investigação e produção científica; promover uma maior divulgação das ciências e da investigação científica realizada por diferentes instituições da cidade; promover projetos/ações que contribuam para a educação/formação ao longo da vida cativando jovens para a carreira de investigador(a) e estimular relações de proximidade entre as diferentes entidades de ensino superior, centros de investigação e os ciclos de ensino básico e secundário.

### **Implementação e Desenvolvimento do Projeto SEI**

Partindo destes pressupostos e objetivos, o Município endereçou o convite a todos os Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas públicas (com 3º ciclo e secundário) e todas as instituições de ensino superior públicas (universitário e politécnico) e alguns Centros de Investigação sediados na cidade do Porto para integrarem o projeto SEI. A estratégia centrou-se na constituição de parcerias (casamento) tripartidas que permitirá o reforço das aprendizagens dos conteúdos curriculares através da conceção/desenvolvimento de projetos e atividades científicas (aplicação dos conhecimentos lecionados nas diferentes disciplinas/áreas nos projetos de investigação), para além de reforçar e estimular relações de proximidade entre as diferentes entidades e ciclos de ensino.

Mediante a manifestação de interesse de algumas Escolas e instituições de ensino superior/centro de investigação em aderir ao projeto, constituíram-se onze (11) parcerias tripartidas - onze Escolas Agrupadas e não Agrupadas, dez instituições de ensino superior e um centro de investigação (vide quadro 1):

**Quadro 1**

<b>Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada</b>	<b>Instituição de Ensino Superior/ Centro de Investigação</b>
AE Carolina Michaelis	FPCEUP
AE Pero Vaz de Caminha	ESEP
AE Eugénio de Andrade	FCNAUP
AE Fontes P. de Melo	ISEP
AE do Viso	ESSE
AE Leonardo Coimbra	CIIMAR
Conservatório de Música	FCUP
AR Manoel de Oliveira	FFUP
AE Cerco do Porto	FADEUP
E. A. Soares dos Reis	FAUP
E. S. Filipa de Vilhena	ICBAS

Foram efetuadas reuniões nas diferentes Escolas com a participação dos investigadores nas quais os alunos decidiram o tema do projeto de investigação e se pretendiam participar. Os alunos tiveram, por isso, um papel determinante uma vez que a escolha do tema, ou objeto de estudo, foi decidida pelos alunos e a adesão ao projeto foi voluntária.

## **Resultados (trabalhos desenvolvidos)**

Foram desenvolvidos na totalidade 23 projetos científicos (vide quadro 2) nos quais estiveram envolvidos 280 alunos (do 3º ciclo e secundário), 44 Professores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, 35 Professores/Investigadores, 7 alunos do Ensino Superior e 3 elementos do Pavilhão Água (entidade que uma Escola decidiu pedir a colaboração/apoio para o desenvolvimento do projeto de investigação).

**Quadro 2**

<b>Designação do Projeto</b>	<b>Entidades Parceiras</b>
1-Desenvolver uma aplicação informática de leitura de cartões de acesso a um serviço público de higiene 2-Estudo e construção de uma ponte treliçada (esparguete) 3-Cria uma história interativa, um jogo 4-Como de faz uma célula fotovoltaica de corantes? 5-Gestão de resíduos de Laboratório do ISEP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Instituto Superior de Engenharia do Porto</li> <li>• AE Fontes Pereira de Melo</li> </ul>

1-Química musicada 2-Histórias de Química e Música 3-O som da Química	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Ciências da Universidade do Porto</li> <li>• Conservatório de Música do Porto</li> </ul>
1-Exploração da fauna da Ribeira de Aldoar: fatores de sobrevivência 2-Avaliação da sensibilidade a antibióticos de bactérias isoladas de troço da Ribeira de Aldoar 3- Caracterização fitoquímica e hidrológica de infusões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto</li> <li>• AE Manoel de Oliveira</li> </ul>
1- Brinquedos de Arquitetura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto</li> <li>• E. A. Soares dos Reis</li> </ul>
1-Estudo histológico de órgãos de rato (coração, fígado, estômago, testículos, pâncreas e rim). 2- O estudo de técnicas invitro para a análise da resposta imunitária inata em peixes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar</li> <li>• E.S Filipa de Vilhena</li> </ul>
1-Transições para o Ensino Superior 2- Transições para o Ensino Secundário 3- O Stresse dos alunos de 12º ano 4- As palestras na Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto</li> <li>• AE Carolina Michaelis</li> </ul>
-O Sucesso escolar na adolescência: desafios das neurociências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Escola Superior de Enfermagem do Porto</li> <li>• AE Pero Vaz de Caminha</li> </ul>
Hábitos e práticas alimentares nos estudantes de 7º e 8º anos da Escola EB Eugénio de Andrade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto</li> <li>• AE Eugénio de Andrade</li> </ul>
Oficina de Ciência: -Como comparar massas entre líquidos sem a ajuda de uma balança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Escola Superior de Educação</li> <li>• AE do Viso</li> </ul>
-Estudo dos níveis de atividade física, excesso de peso e obesidade em alunos da EBS do Cerco do Porto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Desporto da Universidade do Porto</li> <li>• AE Cerco do Porto</li> </ul>
- Macroinvertebrados como bioindicadores da qualidade da água	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Centro interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental</li> <li>• AE Leonardo Coimbra</li> </ul>

O Município organizou uma Mostra dos trabalhos e projetos na qual foram expostos 33 posters científicos (vide foto 1) e apresentadas doze comunicações sobre os 23 trabalhos desenvolvidos. Foram os alunos que decidiram e elaboraram, em conjunto com os professores e



**Foto 1**





Foto 3



Foto 4



A qualidade científica e evolução dos alunos ao nível dos conhecimentos surpreendeu todos, alunos, professores, investigadores e Município.

Para além das apresentações, filmes e comunicações efetuadas pelos alunos, os alunos de seis Escolas efetuaram, na Mostra, exposição dos trabalhos desenvolvidos sendo também os responsáveis pelas explicações e esclarecimentos que os participantes do evento colocassem (vide fotos 5, 6, 7 e 8).

Foto 5

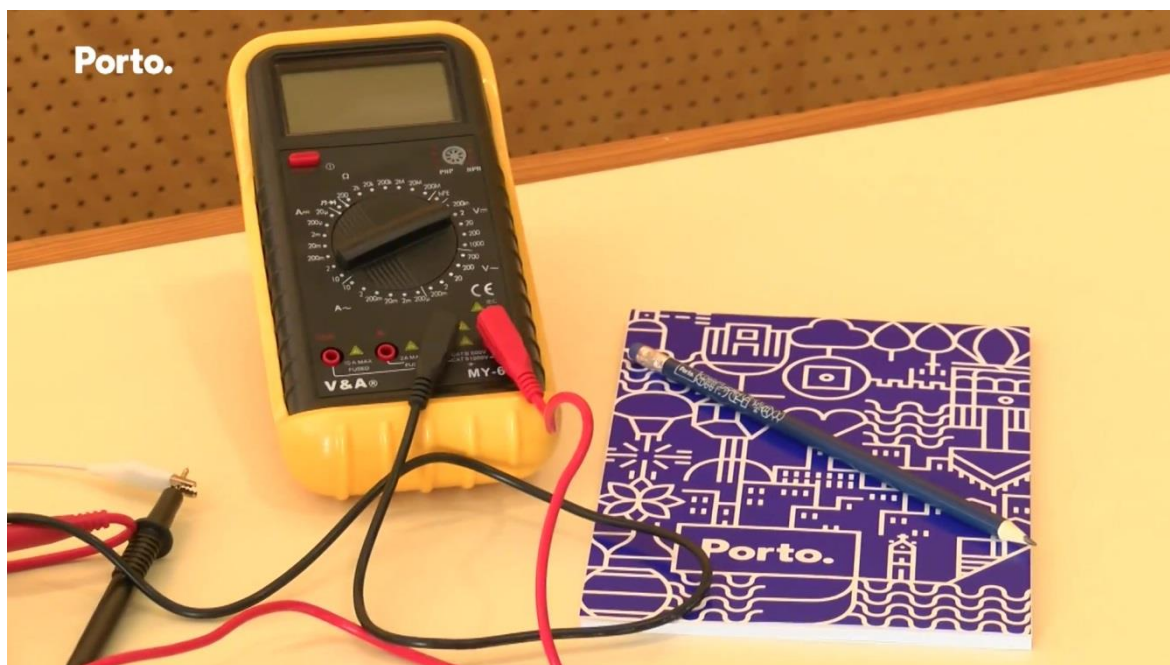


Foto 6

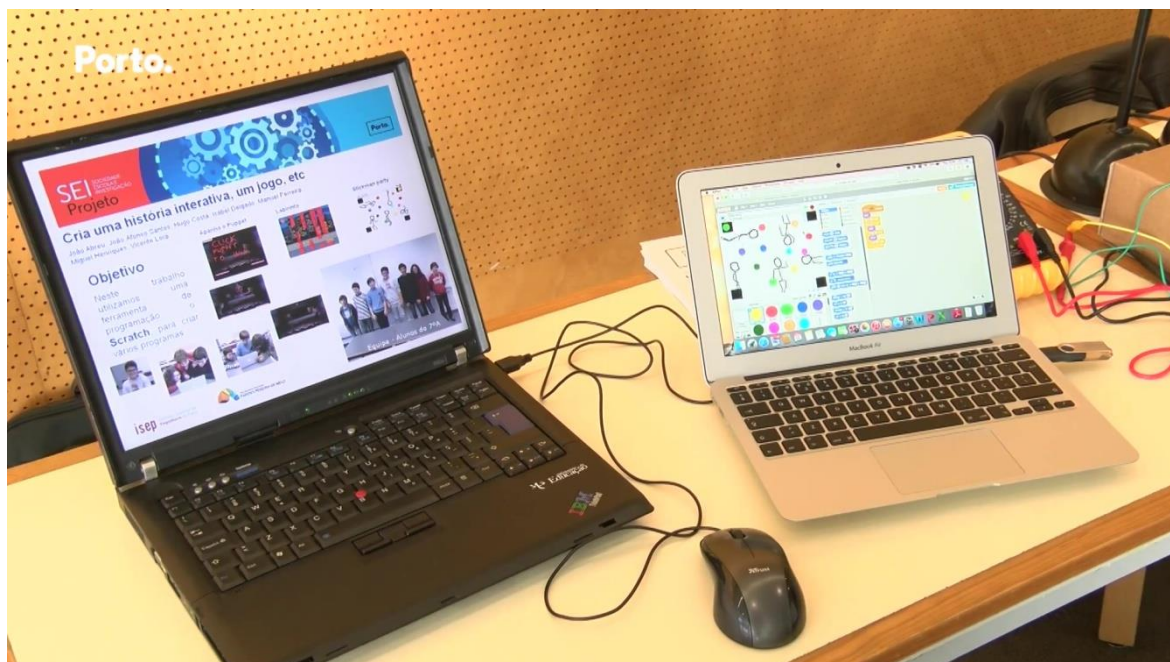
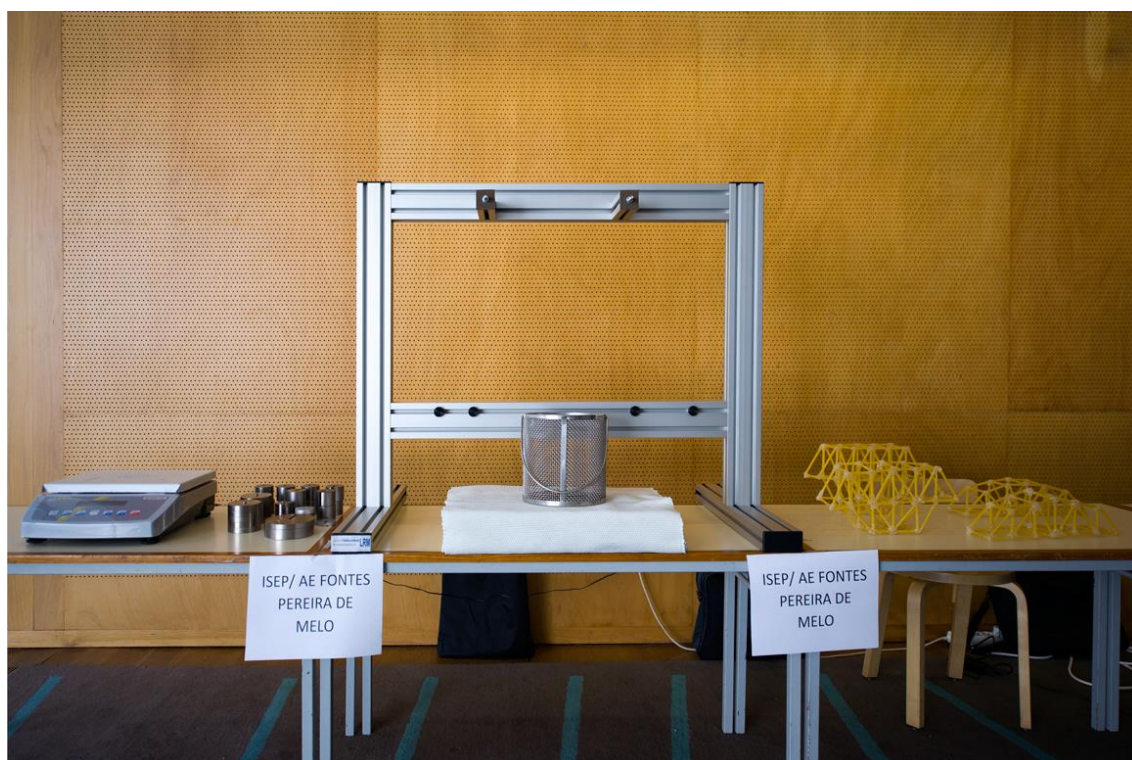




Foto 7



Foto 8



## Considerações finais

Como já foi referido, o projeto foi implementado pela primeira vez no ano letivo 2014/15, envolvendo um total de 22 parceiros todos eles públicos e sediados na cidade do Porto.

Foi deliberado que no primeiro ano de implementação, por não termos a indicação do número de escolas e instituições de ensino superior que iriam participar, não se realizaria nenhum tipo de avaliação, apenas a recolha de contributos.

Participaram no projeto no ano letivo 2014/15:

- 11 dos 18 agrupamentos e escolas não agrupadas públicas da cidade do Porto,
- 10 das 14 faculdades da UP e 2 Escolas/Instituto Superior das 3 instituições de ensino superior do Politécnico do Porto.
- 1 Centro de Investigação da Universidade do Porto

No final do ano letivo, e após a Mostra SEI, foi enviado a cada parceiro um instrumento de recolha de contributos. A análise da informação recolhida permitiu-nos obter as seguintes conclusões:

- Foi unânime o sentimento de concretização/cumprimento do objetivo geral e objetivos específicos do projeto.
- Relativamente à continuidade do projeto e continuidade de participação, das respostas recebidas, foi unânime a opinião de continuidade do projeto assim como a continuidade de participação no mesmo.
- No que se refere às parcerias constituídas, nenhum dos Parceiros demonstrou interesse em mudar/alterar. Duas Escolas referiram que poderia ser interessante acrescentar mais parceiros (instituições de ensino superior/centros de investigação), uma instituição de ensino superior propôs acréscimo de parceiros/instituições de ensino superior para tornar o estudo mais completo (com mais vertentes) e uma faculdade propôs a integração de parcerias privadas (empresas).

Por fim, apresentaram várias propostas/sugestões nomeadamente:

- iniciar o projeto no primeiro período;
- alteração da data do evento final (de forma a não coincidir com os exames das Escolas),
- o Município providenciar transportes para os alunos se deslocarem à instituição de ensino superior/centro de investigação e para a Mostra
- agilizar os procedimentos e processos de celebração dos protocolos e apoios
- estimular a partilha dos trabalhos ao longo do ano
- maior divulgação do projeto

Em face destes contributos e sugestões, o Município iniciou em setembro de 2015 as diligências necessárias para o agendamento e concretização das reuniões tripartidas e, simultaneamente, uma nova campanha de divulgação, visando a angariação de mais parceiros - Escolas públicas agrupadas e não agrupadas, instituições de ensino superior e centros de investigação. No ano letivo de 2015/16 aderiram cinco novos Agrupamentos de Escolas e três faculdades e 1 centro de investigação (vide quadro 3).

**Quadro 3**

<b>Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada</b>	<b>Instituição de Ensino Superior/ Centro de Investigação</b>
AE Carolina Michaelis	FPCEUP
AE Pero Vaz de Caminha	ESEP
AE Eugénio de Andrade	FCNAUP
AE Fontes P. de Melo	ISEP

AE do Viso	ESE
AE Leonardo Coimbra	CIIMAR
Conservatório de Música	FCUP
AE Rodrigues de Freitas	FFUP
AE Cerco do Porto	FADEUP
E. A. Soares dos Reis	FAUP
E. S. Filipa de Vilhena	ICBAS
AE Clara de Resende	FEUP
AE Alexandre Herculano	FLUP
AE Aurélia de Sousa	IPATIMUP
AE Garcia de Orta	FEP

A Mostra realizar-se-á na primeira semana de abril (imediatamente a seguir à pausa letiva da Páscoa) estando em desenvolvimento 27 projetos/trabalhos científicos (vide quadro 4).

**Quadro 4**

Designação do(s) Projeto(s)	Entidades Parceiras
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar a velocidade de um projétil</li> <li>- Como se faz uma célula fotovoltaica de corantes?</li> <li>- Centro de massa e equilíbrio de um corpo - Elaboração de um programa de cálculo automático.</li> <li>- Qual das Argamassas têm maior resistência?</li> <li>- Lego Mindstorms EV3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Instituto Superior de Engenharia do Porto</li> <li>• AE Fontes Pereira de Melo</li> </ul>
"A Músico-Química": modos de divulgar a química.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Ciências da Universidade do Porto</li> <li>• Conservatório de Música do Porto</li> </ul>
Obtenção, caracterização e avaliação biológica de extratos de plantas medicinais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto</li> <li>• AE Rodrigues de Freitas</li> </ul>
Roteiros Culturais da Cidade do Porto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto</li> <li>• E. A. Soares dos Reis</li> </ul>
Avaliação da toxicidade aguda de vários metais pesados (Pb, Cu, Cr, Fe, Mn, e Zn) utilizando como organismos teste <i>Lactuca sativa</i> L. e <i>Allium cepa</i> L.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar</li> <li>• E.S Filipa de Vilhena</li> </ul>
Quotidianos e Desafios da Vida na Escola: sentidos e vivências do presente e do futuro 1 – As escolhas dos estudantes no acesso ao Ensino Superior 2 – A utilização do telemóvel na Escola 3 – A orientação vocacional e profissional durante o Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto</li> <li>• AE Carolina Michaelis</li> </ul>
O desenvolvimento cerebral do adolescente: a importância do sono	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Superior de Enfermagem do Porto</li> <li>• AE Pero Vaz de Caminha</li> </ul>
Hábitos e práticas alimentares de estudantes da Escola Básica Eugénio de Andrade: intervenção após diagnóstico - NutriEscola_EDUCA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto</li> <li>• AE Eugénio de Andrade</li> </ul>
Oficina Científica - estudo das condições ambientais da estufa da Escola e na decisão de formas de a rentabilizar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Escola Superior de Educação</li> <li>• AE do Viso</li> </ul>
“Ginástica do Cerco”- Consciencialização e apuramento dos benefícios da prática não só a nível físico, como também a nível afetivo e social (competências para a vida)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Desporto da Universidade do Porto</li> <li>• AE Cerco do Porto</li> </ul>
Imta – Sistema integrado de Aquacultura multi-trofica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Centro interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental</li> <li>• AE Leonardo Coimbra</li> </ul>
- GeoMove - Textos em rede	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Letras da Universidade do Porto</li> <li>• AE Alexandre Herculano</li> </ul>
BE.AS – Balão Estratosférico Aurélia de Sousa “Atmosfera – Vida, até onde?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• IPATIMUP</li> <li>• AE Aurélia de Sousa</li> </ul>
- Casa de Desperdício com monitorização de eficiência energética - Gerador de energia elétrica - Plantas produtoras de antibióticos – Bioengenharia - Massas Alimentícias Saborosas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto</li> <li>• AE Clara de Resende</li> </ul>
- Desigualdade e Crescimento Económico - Case Studies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Município do Porto</li> <li>• Faculdade de Economia da Universidade do Porto</li> <li>• AE Garcia de Orta</li> </ul>

Após a Mostra do ano letivo 2015/16 pretendemos que os Parceiros avaliem o projeto, cuja análise irá fundamentar quer a continuidade do projeto quer a introdução de eventuais ações de melhoria.

## Referências

Câmara Municipal do Porto (2007). Carta Educativa do Porto. Gabinete de Estudos e Planeamento, Departamento de Educação e Juventude, Direção Municipal de Urbanismo / Departamento de Planeamento Urbanístico e Direção Regional de Educação do Norte. Vol. I.

OECD (2013). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

## **Nos Bastidores da Cidade: O que faz uma cidade funcionar?**

**Inês Ferreira**

Câmara Municipal do Porto

[inesferreira@cm-porto.pt](mailto:inesferreira@cm-porto.pt)

**Ana Moura**

Câmara Municipal do Porto

[anamoura@cm-porto.pt](mailto:anamoura@cm-porto.pt)

**Branca Teixeira**

Câmara Municipal do Porto

[brancateixeira@cm-porto.pt](mailto:brancateixeira@cm-porto.pt)

**Guilhermina Rego**

Câmara Municipal do Porto

[Guilhermina.rego@cm-porto.pt](mailto:Guilhermina.rego@cm-porto.pt)

### **Resumo**

Nos Bastidores da Cidade é um projeto municipal anual e continuado, que vai na sua 3.<sup>a</sup> edição. Destina-se a grupos de crianças do ensino pré-escolar e pretende, através de uma metodologia de projeto, contribuir para que as crianças descubram toda a diversidade de serviços e profissões necessárias para, diariamente, uma cidade funcionar. Ao longo do ano, em sessões continuadas, as crianças contactam com profissionais como o bombeiro, o cantoneiro de limpeza, o jardineiro, o polícia, o historiador, o cientista, entre outros.

Este estudo reflete especificamente sobre o recurso a objetos associados a determinadas profissões como ponto de partida para uma viagem continuada, com diversas etapas, por várias profissões e locais da cidade.

O recurso metodológico a objetos – a mangueira do bombeiro, ou a vassoura do cantoneiro de limpeza, por exemplo – é uma provocação para o olhar e para a criatividade, devido à sua materialidade. Esses objetos constituem a porta de embarque numa viagem que envolve a experiência de ver, explorar, refletir, perguntar, tocar, experimentar, imaginar e pensar. Se a ideia de cidade, na sua abrangência, pode parecer uma realidade muito complexa e abstrata para crianças do ensino pré-escolar, considera-se que a metodologia de trabalhar a cidade, as profissões e as tarefas associadas a essas profissões a partir de objetos concretos provou ser apropriada para colocar as crianças em contacto com o mundo real da cidade onde vivem, com as suas preocupações e desafios específicos. Esta metodologia mostrou-se eficaz para trabalhar noções de cidadania, de forma prática e concreta.

**Palavras-chave:** objetos; crianças; profissões; cidade; cidadania

### **Contexto**

Um objeto é sempre, como possibilidade, a porta de embarque em muitas viagens. Pela memória, pode levar uma pessoa a viajar pelo seu passado e visitar momentos esquecidos; pela imaginação pode transportar cada um para lugares onde nunca esteve; pelo olhar, faz mergulhar num mundo de pormenores e detalhes indetetáveis numa primeira abordagem; pelo toque, pode fazer descobrir sensações e experiências novas. A materialidade de um objeto é poderosa; e quando se trabalha com crianças muito pequenas, torna-se fundamental para conseguir envolvê-las em conceitos e contextos abstratos e difíceis de compreender ou visualizar.



A black and white photograph of a child's project titled "PORTO". The project is a collage on a light-colored background, featuring cutouts of people, photographs of landmarks, and handwritten labels. The word "PORTO" is written in large, outlined letters at the top. Below it, several cutouts of people are arranged, some with labels like "Sr. Carlos Francisco", "Sr. Rita Ricardo", "Sr. Carlos Torgo", and "Sr. João João". There are also photographs of bridges labeled "Ponte 6" and "Araucária", and a building labeled "Torre Clérigos". A hand is visible in the bottom right corner, pointing towards the project.

Com as crianças constrói-se, na primeira sessão, uma mapa de lugares do Porto e profissões que contribuem para o bom funcionamento da cidade. A partir desse referencial, as crianças vão registrando ao longo do projeto outros lugares e profissões que vão conhecendo na cidade.

*Nos Bastidores da Cidade* é um projeto continuado anual, destinado a grupos de crianças do ensino pré-escolar e que pretende, através de uma metodologia de projeto, contribuir para que as crianças participantes possam descobrir toda a diversidade de serviços e profissões necessárias para, diariamente, uma cidade funcionar.

328



interna dos pelouros, mas o SIMCidade manteve-se, enquanto programa transversal, agora sob a tutela do Pelouro da Educação, Organização e Planeamento.

Este projeto iniciou em janeiro de 2014 e a sua primeira edição envolveu três grupos do ensino pré-escolar. Procurou-se que os três grupos envolvidos na primeira edição fossem claramente distintos, tanto a nível sociocultural, como a nível de localização na cidade. O projeto desenvolveu-se ao longo de cerca de seis meses, realizando-se 9 sessões com cada grupo. Algumas dessas sessões tiveram lugar na escola, outras em espaços municipais, como a Casa do Infante, o Quartel dos Bombeiros ou os Paços de Concelho. Entre as diversas sessões, o grupo foi trabalhando no projeto na sala (Fig. 2) com os educadores, construindo registos e uma maquete de uma parte da cidade na qual “entravam em ação” os diversos profissionais. A segunda edição do projeto arrancou em janeiro de 2015 com seis novos grupos e a terceira edição arrancou em fevereiro de 2016, com 7 novos grupos. De ano para ano constata-se que os educadores têm desenvolvido um trabalho prévio com as crianças, sobre as profissões que conhecem e a profissão que querem ter quando forem grandes, que muito tem contribuído para o sucesso do trabalho e a motivação dos grupos. Promovido em estreita colaboração com diversos serviços municipais, *Nos Bastidores da Cidade* agrega, em torno de um mesmo projeto, serviços municipais tão distintos como o arquivo histórico, a polícia municipal, o desenvolvimento social, o serviço municipal das águas, o ambiente, os bombeiros, a educação e a proteção civil. Ao criar esta sensibilização nas crianças, acredita-se poder contribuir para que cresçam a respeitar tanto o cantoneiro de limpeza, que assegura a limpeza da cidade, como o polícia, que mantém a segurança nas ruas, até ao presidente de câmara, que coordena a gestão do município. Considera-se ainda que este programa vai transformando a forma como as crianças veem determinadas profissões. Por exemplo, se na primeira sessão o polícia é visto como aquele que passa multas e prende as pessoas – e note-se que um número relevante de crianças envolvidas tem familiares diretos presos – nas últimas sessões do projeto o polícia torna-se aquele que ajuda a resolver problemas de trânsito, a quem podem recorrer se forem assaltados ou que é de imediato chamado para ajudar, em caso de acidente. Por outro lado considera-se que, ao sensibilizar as crianças para a cidade como um todo – o edificado, as pessoas que nela vivem e trabalham, os museus, o património – está-se a contribuir para avivar o sentido de pertença e de responsabilidade. Trata-se de um projeto que, a médio prazo, pode aumentar o conhecimento e reconhecimento dos vários profissionais que põem uma cidade a andar, contribuindo para melhorar a imagem que as crianças têm do município onde vivem. Simultaneamente é um projeto que incentiva o espírito colaborativo e participativo e dá aos colaboradores do município uma visão sobre a cidade, pelo olhar das crianças.



Figura 2 – A Construção dos Profissionais

As crianças constroem uma figura que representa cada profissional, que os acompanha ao longo de todo o projeto. O desafio para construir essas figuras é lançado na primeira sessão e é depois trabalhado na sala, com as educadoras.

## Objetivos

Este projeto tem como objetivos, a curto prazo:

- Dar a conhecer às crianças do ensino pré-escolar os bastidores de uma cidade e as profissões que a fazem funcionar;
- Promover nas crianças uma imagem positiva do serviço público;
- Recolher as visões das crianças e dos educadores sobre a cidade para poder, eventualmente, promover algumas melhorias na relação do município com os munícipes, de acordo com as sugestões apresentadas.

Tem ainda como objetivos, a médio e longo prazo:

- Formar cidadãos mais interventivos, com sentido crítico e criativo sobre a sua cidade;
- Promover o respeito pelos diversos profissionais que fazem uma cidade funcionar;
- Aumentar o sentido de pertença e de responsabilidade pela cidade - pessoas, património, edifícios ou lugares.
- Sensibilizar para a importância de trabalho colaborativo e em equipa, para uma cidade trabalhar.

## Na Porta de Embarque – acesso aos Bastidores da Cidade

Estamos na Porta de Embarque dos *Bastidores da Cidade*, na primeira sessão. O objetivo é apresentar ao grupo de crianças que nos acolhe o projeto como um todo, sessão a sessão. Temos para lhes propor uma viagem ao longo de nove etapas, por várias profissões que dependem da tutela do Município e que são importantes para, diariamente, a cidade funcionar. O temporal que caiu sobre a cidade do Porto em mais um arranque do projeto não nos impede de avançarmos para as visitas aos jardins-de-infância. A materialização de uma situação de “estado de sítio”, que todas as crianças mais ou menos diretamente presenciaram – umas, na vizinhança, no caminho para a escola, outras, nas notícias da televisão – ajuda a dar o contexto necessário para a viagem que vamos propor.

Colocadas perante uma situação real e materializada, as crianças puderam construir conhecimento novo. Partiram do que ocupava as suas mentes, conversas e experiências para aquilo que era novidade. O fundamento construtivista de que se aprende melhor quando se envolve o eu de cada um no processo (Hein, 1998) acompanhou-nos neste projeto. Também nos acompanharam algumas ideias centrais de Dewey (1985), como o poder da experiência e a importância do interesse, para que a experiência seja significativa e a ideia de que se aprende a partir da experiência reflexiva (Masachs, 2009: 80). No projeto em curso, as crianças partiram do eu, da sua experiência, para refletir sobre ela e construir novo conhecimento.

Conta-nos Philip Yenawine (Rice & Yenawine, 2002: 289-291), um educador sénior de um museu de arte, que muitas vezes, na sua prática, partiu do entender o que as pessoas já sabem para poder ajudá-las, a partir daí, a decodificar o desconhecido. Se esta estratégia de partir do que se conhece para o que não se conhece funciona bem em museus, considera-se que também funciona muito bem em situações da vida real, nomeadamente com crianças. «Por detrás da superfície da familiaridade existe um maravilhoso mundo desconhecido para ser explorado», como refere Adair (2007: 18).

Outra estratégia que funciona muito bem para se ir avançando para fora do terreno conhecido e previsível é pensar por assunções e tentativas (Adair, 2007: 61-65) e foi também, dessa forma, que fomos avançando da situação circunstancial bem conhecida de todos – o temporal e as suas consequências – para questões menos conhecidas, o trabalho de bastidores para fazer uma cidade funcionar. Esta circunstância materializada criou um excelente exemplo para perceber como, realmente, todos os profissionais do município são importantes para pôr a cidade a rodar: partimos da visualização da cena, “metemo-nos lá”: os bombeiros foram chamados à foz do rio Douro para resolver situações drásticas de inundações; a polícia foi chamada para impedir o trânsito nas ruas inundadas; a proteção civil foi avaliada se algum prédio ou construção estavam em perigo; o cantoneiro de limpeza terá muitos dias de trabalho árduo pela frente, com certeza, para pôr a cidade limpa de novo e os jardineiros virão tratar dos jardins que ficaram, também eles, um pouco abalados com a força dos ventos. Talvez tenham de replantar uma árvore ou outra e apanhar muitos galhos, por todo o lado. O cientista virá para perceber a mecânica destes fenómenos e tudo fazer para que, da próxima vez, possamos estar mais preparados. O historiador vai colhendo dados e testemunhos, para ir construindo a história de todas estas coisas que vão acontecendo na cidade; e o político foi também chamado – vimo-lo na televisão – para comentar o sucedido e explicar à população todas as medidas que estão a ser tomadas

para que a situação fique sob o controle. De assunção em assunção, de tentativa em tentativa, as crianças foram construindo o contexto no qual cada profissional foi chamado a intervir. Esse contexto – um temporal/ situação real que vivenciaram – como mote para a primeira sessão, não estava planejado. Foi algo que aconteceu, porque o assunto “estava no ar”, nas mentes, nos olhos e nas bocas das crianças. Para trabalhar com crianças pequenas é fundamental estar preparado para, a todo o momento, “apanhar” o que está no ar e improvisar, articulando o que levamos para apresentar com aquilo que eles nos trazem. Danielle Rice refere que a aprendizagem envolve sempre análise e construção de narrativas pessoais; e as narrativas só se tornam pessoais se as pessoas forem implicadas na sua construção (Rice & Yenawine, 2002: 289-301).

Mas só palavras e histórias não são suficientes para envolver crianças muito pequenas. Os objetos são – e foram neste projeto – a porta de embarque. Recorremos a um objeto associado a cada profissão: o boné do polícia (Fig. 3), um livro do historiador, a vassoura do cantoneiro de limpeza, a fita de delimitação da zona de perigo, da proteção civil, entre outros. Levámos para a primeira sessão esses objetos para que, partindo da sua materialidade, pudéssemos embarcar na viagem, de diferentes formas. Roser Calaf Masachs (2009: 49) integra o referente da “obra aberta” de Umberto Eco nos discursos comunicativos da didática do património, para falar desta possibilidade em aberto que cada objeto potencia. Parece-nos que, também aqui, este referencial se aplica: a mangueira do bombeiro, por exemplo, pode constituir uma possibilidade em aberto para muitas explorações (Fig. 4).



Figura 3 – De Olhos Fechados

Uma atividade tão simples como fechar os olhos de uma criança e descobrir os objetos, pelo tacto, é capaz de manter as crianças presas e entusiasmadas um tempo sem fim.

Os objetos são, como refere Gartenhaus (1997), uma provocação à criatividade, pois oferecem a vantagem única de fornecer acesso direto à evidência histórica, científica ou artística - a matéria-prima para a construção do conhecimento - de uma forma que os recursos secundários da impressão ou da internet não oferecem (Felton & Kuhn, 2007: 108-109).

A criatividade parte do que se conhece e a imaginação é o veículo para dar o salto para o novo. Procurou-se, a partir da materialidade de situações e objetos do mundo real, desafiar as crianças a ver para além do visível, imaginar algo novo, prever ou imaginar resultados e consequências. A imaginação permite construir situações imaginativas e ideais (Sefertzi, 2000: 4), prever e imaginar resultados e consequências ou imaginar algo completamente novo (Adair, 2007: 6).

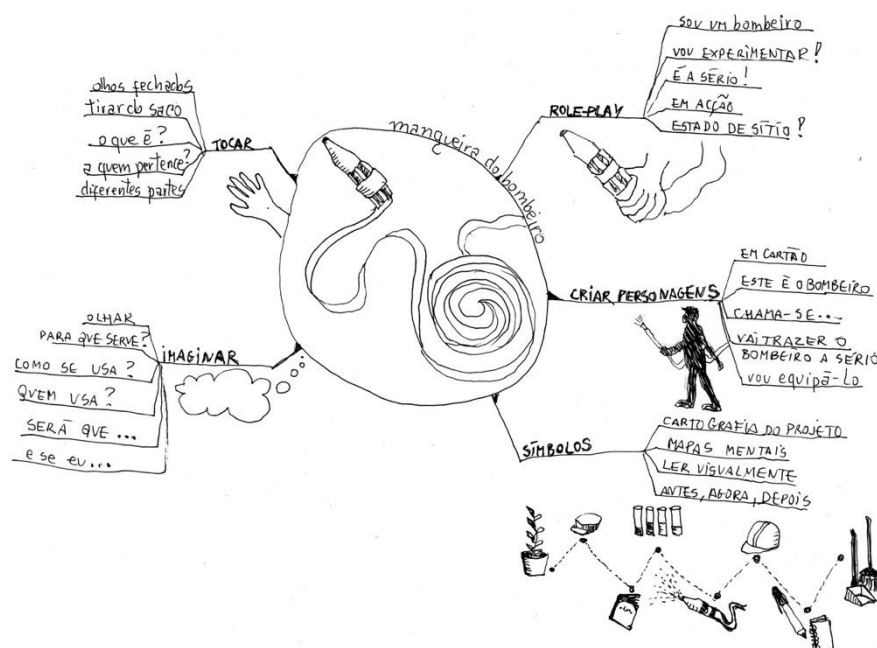


Figura 4 – Cartografia de Possibilidades de Exploração a partir de um Objeto  
Registo visual das diferentes formas de exploração de determinado objeto, para lançar o tema do projeto nas primeiras sessões dos Bastidores da Cidade.



Figura 5 – Sete figuras, Sete profissionais  
Coladas com velcro, estas 7 figuras construídas pelas crianças “ganham vida” sempre que um novo profissional os visita, mediando a relação entre o grupo de crianças e o profissional.

## Desenvolvimento do Projeto e Resultados

Considerou-se importante o projeto incluir uma fase de avaliação prévia, para assegurar que se adequava aos grupos em causa - às suas necessidades e interesses. Com um primeiro esboço do projeto em mente, realizaram-se no primeiro ano reuniões prévias com as educadoras responsáveis por cada um dos 3 grupos, para discutir com elas a proposta. O número de sessões e o local de desenvolvimento e atividades a incluir em cada sessão, por exemplo, foram questões que só se fecharam depois desta conversa com as educadoras. Conversou-se também com as educadoras sobre o tipo de conhecimento que cada grupo tinha sobre a cidade e as profissões, para partir do que conheciam e sabiam. A avaliação prévia, na fase de planificação, é importante para conhecer os públicos, recolher informação, identificar alguma falha na proposta a desenvolver, perceber os interesses e fixar os objetivos do projeto (Masachs, 2009:143-146). Neste projeto em concreto, considerou-se fundamental integrar este estudo prévio para avaliar o interesse dos grupos pelo tema, para adequar as atividades aos grupos e para assegurar que a duração das sessões e o tipo de abordagem eram adequados. Numa segunda e terceira edição, procurou-se também que deste contacto prévio surgisse algum trabalho preparatório das

educadoras com os grupos, o que se tornou também, como já se referiu, um contributo importante para o arranque do projeto de forma positiva e contextualizada.

A avaliação formativa ao longo do projeto é feita através de observação. Como as sessões são orientadas por pessoas distintas, procura-se que um elemento da equipa SIMCidade percorra as diversas sessões, para fazer o registo fotográfico e observacional de todo o projeto e conseguir ter um olhar implicado e transversal sobre todas as sessões. Esta avaliação feita ao longo do processo tem servido para se fazerem ainda alguns ajustes durante o projeto, nomeadamente em questões muito práticas, como a duração das sessões ou a organização dos vários tempos dentro de uma sessão.

Após a implementação do projeto, a avaliação sumativa foi feita nas primeiras edições através de um questionário aos educadores e de uma reunião de avaliação com os colaboradores do município envolvidos. A avaliação foi muito positiva, sendo que as questões mais frágeis que se detetaram se prendem com a forma e não com o conteúdo, por exemplo, dificuldades criadas pela necessidade de transporte para as visitas ao exterior, ou dificuldades em ajustar os horários do projeto com os horários de outras atividades de cada grupo.

No final da primeira edição do Projeto realizou-se uma Exposição de Trabalhos, focada essencialmente no processo, onde se expuseram muitos dos registos feitos na sala de aula, ao longo de todo o projeto, registos esses que foram também considerados na avaliação do projeto. Na segunda edição não foi possível realizar a exposição, mas na terceira edição retomar-se-á esta componente da exposição.

Do desenvolvimento e acompanhamento do projeto conclui-se que:

- Foi extremamente positivo envolver, num projeto, tantos serviços municipais que, no seu dia-a-dia, raramente interagem. Em termos de espírito de corpo e sentido de pertença, foi uma mais-valia para os colaboradores do Município a participação neste projeto transversal.
- Tanto educadores como crianças gostaram de conhecer os bastidores da cidade e mostraram ficar a perceber melhor o funcionamento da cidade como um todo.
- Considera-se que o projeto reforça de forma positiva a imagem e atitude das crianças perante a sua cidade e o serviço público, pese embora esta perceção seja empírica, baseada na observação e conversas com as crianças e educadores. Pequenas mudanças foram sendo detetadas, por exemplo, as crianças deixaram de chamar lixo aos cantoneiros de limpeza, por perceberem que eles preferiam ser chamados de cantoneiros.

Considera-se ainda que o projeto potencia uma participação cívica das crianças, desenvolve o sentido crítico e criativo sobre a cidade onde vivem, embora só a médio prazo este tipo de mudanças de atitude possa ser avaliada.

Será importante, em próximas edições do projeto, definir instrumentos concretos para avaliar pelo olhar e pela voz das crianças.

### **Um Olhar Reflexivo sobre o uso de objetos nos Bastidores da Cidade**

O que interessa neste caso prático acompanhado de perto, não é tanto refletir sobre os *Bastidores da Cidade* enquanto projeto, mas sobre o uso de objetos neste projeto enquanto mediadores.

O conceito de mediação tem as suas raízes em Vygotsky (1978). A relação do homem com o envolvimento cultural, institucional e histórico, no qual toda a ação ocorre é sempre mediada (Wertsh, [et al.], 1995). Desde a infância, período em que a criança participa no envolvimento através da mediação por instrumentos culturais, nomeadamente a linguagem, que a relação do ser humano com o envolvimento é mediada. É através dessa mediação que a criança constrói significados (Pierroux, 2007). Na perspetiva de Latour, mediação é associar e simultaneamente interpretar, pelo que «o significado não é simplesmente transportado pelo médium, mas é em parte constituído, movido, recreado, modificado» (Latour, 2005: 39). Ver um objeto como mediador é, então, «questionar o que o objeto faz» (Pierroux, 2007: 100), o mediador não se limita a transmitir informação, transforma aquilo que é mediado.

Construíram-se então significados a partir de encontros com o envolvimento, mediado por objetos. Nos *Bastidores da Cidade* as crianças construíram significados através do encontro do seu contexto pessoal – o que sabiam e haviam já experimentado sobre cada profissão e sobre a sua cidade – com o contexto da cidade e das suas profissões, mediado por objetos. Estes objetos identificativos de cada profissão foram mediadores que ajudaram a relacionar as crianças com cada profissão e, também, com a cidade. Além da importância dos objetos, como

mediadores, considera-se que os orientadores das sessões, enquanto mediadores, foram também peças importantes para assegurar a mediação. Nos registos visuais das crianças o polícia ou o cantoneiro de limpeza tinham sempre um rosto e um nome – era alguém que eles conheciam.

O mediador é, de alguma forma, um provocador que leva cada um a «interagir com o objeto de tal forma que ele seja seduzido a querer olhar mais de perto e saber mais» (Rice & Yenawine, 2002: 293). Quando o mediador se centra no ato de “explicar” a informação sobre o objeto, ensina uma receção passiva e não uma observação ativa. Quando assume a responsabilidade de provocar, para que cada um “entre” no objeto e se relacione com ele de forma personalizada, quando o foco está em, perante esse objeto, desafiar a que cada um o observe e questione, a experiência de observação ativa pode ser transformadora (*ibidem*).

### Conclusão

Os Bastidores da Cidade têm contribuído para criar entre colaboradores do município de áreas distintas, um espírito de corporativismo que se acredita ser um valor com potencial para gerar capilaridades quer internamente, quer externamente.

Este projeto, e especificamente o recurso a objetos mediadores no trabalho com crianças do ensino pré-escolar, revelou constituir uma estratégia adequada quer em termos de mediação, quer para “ir contando uma história”, assegurando a continuidade num projeto que se desenvolve ao longo de vários meses.

Por fim, a experiência enquanto mediadora é de que os objetos mediadores têm a capacidade de nos “meter inteiros” nas situações, com a nossa capacidade lógica e mental, mas também com as nossas emoções, sentimentos, experiências e memórias. A sua materialidade aproxima-nos das situações do real e também das crianças.

### Referências

- Adair, J. (2007). *The Art of Creative Thinking. How to be Innovative and Develop Great Ideas*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Dewey, J. (1985). *Democracia y Education*. Barcelona: Eumo.
- Felton, M.; Kuhn, D. (2007). How do I Know? The Epistemological Roots of Critical Thinking. *Journal of Museum Education*. 32 (2), 101-110.
- Gartenhaus, A. (1997). *Minds in Motion - Using Museums to Expand Creative Thinking*. San Francisco, California, USA: Caddo Gap Press.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum: s/l*. Routledge.
- Latour, B. (2005). *Resembling the Social: an introduction to Actor-Network theory*. New York: Oxford University Press.
- Masachs, R. C. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, Metodología y Estudio de Casos*. Gijon (Astúrias): Ediciones TREA.
- Pierroux, P. (2007). Museology and the Problem of Interiority. In Aronson, P. (2007). *Museum Landscapes: Zoning in on a Complex Cultural Field* (pp. 217-223). Linköping University Electronic Press.
- Rice, D. & Yenawine, P., (2002). A Conversation on Object-Centered Learning in Art Museums. *Curator: The Museum Journal*. 45 (4), 289-301.
- Sefertzi, E., (2000). *Creativity*. InnoRegio project . Report Produced for the EC funded project.
- Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in Society. The Development of Hygher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsh, J. & Del Rio, P. & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Programa do Colóquio Internacional Crianças, Cidade e Cidadania

# crianças, cidade e cidadania

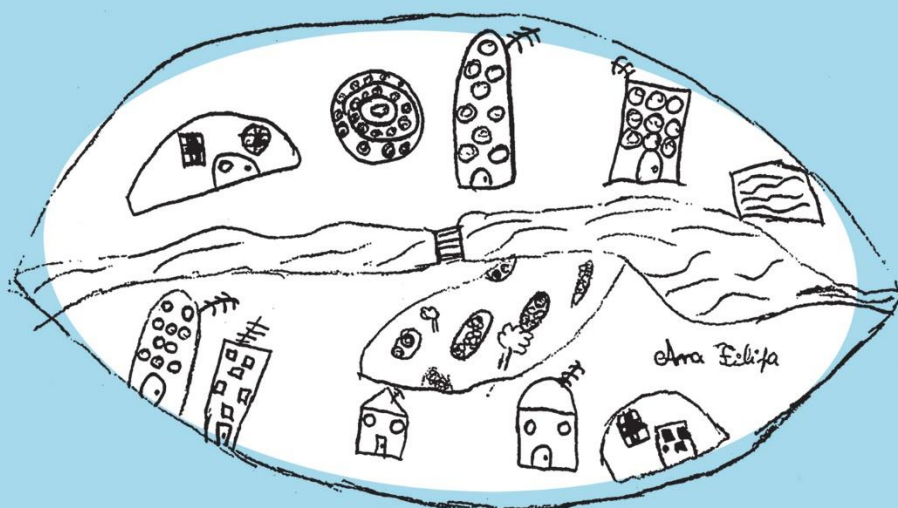
colóquio internacional



CARTA

DA CIDADANIA

INFANTO-JUVENIL



PROGRAMA DO COLÓQUIO



## PROGRAMA COLÓQUIO // 17 MARÇO 2016

08h30 Abertura do Secretariado

### 09h30 SESSÃO DE ABERTURA

Manuel Jacinto Sarmento [Presidente da ADCL]

Almerindo Janela Afonso [Presidente da SPCE e Diretor do Departamento de Ciências Sociais da UM]

Armando Leandro [Presidente da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco]

Domingos Bragança [Presidente da Câmara Municipal de Guimarães]

### 10h00 CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Francesco Tonnucci – *La ciudad de los niños: El derecho de ser ciudadanos*

Moderação | Manuel Jacinto Sarmento [ADCL e Universidade do Minho]

11h00 – 11h30 Intervalo Coffee Break

### 11h30 PAINEL TEMÁTICO // INFÂNCIA E TERRITÓRIOS

Maria Manuel Oliveira [Escola de Arquitetura da Universidade do Minho]

A designar [Município de Pontevedra – Galiza]

Moderação | Emília Vilarinho [Universidade do Minho]

// Debate

13h00 – 14h30 Intervalo para Almoço

### 14h30 – 16h00 SESSÕES TEMÁTICAS

Eixo 1 – Sessão 1 // Políticas Urbanas, Infância e Juventude

Eixo 4 – Sessão 1 // Culturas da infância e Ação Cultural na Cidade

Eixo 5 – Sessão 1 // Direitos da Criança e Vida na Cidade

Eixo 6 – Sessão 1 // Educação e Cidade

16h00 – 16h15 Intervalo Coffee Break

### 16h15 PAINEL TEMÁTICO // MUNICÍPIO E AÇÃO INFANTIL

Gabriela Trevisan [Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]

Manuel Jacinto Sarmento – Carta da Cidadania Infantojuvenil [ADCL - Guimarães]

Nayana Brettas – Projeto Criança Fala na Comunidade [São Paulo - Brasil]

Moderação | Paula Oliveira [Câmara Municipal de Guimarães]

// Debate

17h25 – 17h30 Intervalo

### 17h30 – 19h00 SESSÕES TEMÁTICAS

Eixo 2 – Sessão 1 // Modelos de Intervenção com Crianças e Jovens no Espaço Urbano

Eixo 3 – Sessão 1 // Espaço, Território, Mobilidade e Infância

Eixo 4 – Sessão 2 // Culturas da Infância e Ação Cultural na Cidade





09h30 – 11h00 **SESSÕES TEMÁTICAS**

Eixo 2 – Sessão 2 // Modelos de Intervenção com Crianças e Jovens no Espaço Urbano

Eixo 3 – Sessão 2 // Espaço, Território, Mobilidade e Infância

Eixo 5 – Sessão 2 // Direitos da Criança e Vida na Cidade

Eixo 6 – Sessão 2 // Educação e Cidade

11h00 – 11h30 Intervalo Coffee Break

11h30 **PAINEL TEMÁTICO // CIDADE, MOBILIDADE E EDUCAÇÃO**

Madalena Marçal Grilo [UNICEF]

Maria João Malho [Instituto de Apoio à Criança]

Suzana Ralha [Escola dos Gambozinos - Porto]

Moderação | Pedro Ivo [CPCJ Guimarães]

// Debate

13h00 – 14h30 Intervalo para Almoço

14h30 – 16h00 **SESSÕES TEMÁTICAS**

Eixo 2 – Sessão 3 // Modelos de Intervenção com Crianças e Jovens no Espaço Urbano

Eixo 3 – Sessão 3 // Espaço, Território, Mobilidade e Infância

Eixo 4 – Sessão 3 // Culturas da Infância e Ação Cultural na Cidade

Eixo 6 – Sessão 3 // Educação e Cidade

16h00 – 16h15 Intervalo Coffee Break

16h15 **CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO**

Rosa Valdivia – *La participación infantil en la ciudad* [Acción Educativa - Madrid]

Moderação | Natália Fernandes [Universidade do Minho]

17h15 **CONCLUSÕES**

Manuel Jacinto Sarmento [ADCL e Universidade do Minho]

17h45 **SESSÃO DE ENCERRAMENTO**

Promotor



Parceiros



CÂMARA  
MUNICIPAL DE  
GUIMARÃES



Apoio



FUNDAÇÃO  
CALOUSTE  
GULBENKIAN